



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Administração e Gestão Educacional

Dissertação

A relevância e as competências das estruturas de gestão intermédia: os coordenadores de departamento

ANTÓNIO LUÍS ROCHA SEQUEIRA

Professora Orientadora: Professora Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Évora
2011

ANTÓNIO LUÍS ROCHA SEQUEIRA

Mestrado em Ciências da Educação

Especialidade em Administração e Gestão Educacional

Dissertação

A relevância e as competências das estruturas de gestão intermédia: os coordenadores de departamento

Dissertação apresentada à Universidade de Évora, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação.

Área de Investigação:

Ciências da Educação – Especialidade em Administração e Gestão Educacional.

Orientadora: Professora Doutora Marília Evangelina Sota Favinha

Évora
2011

Agradeço à minha esposa a disponibilidade que demonstrou ao longo deste tempo, mas especialmente à sua diligência e estímulo sem os quais não teria conseguido realizar este trabalho.

Agradeço aos meus filhos a compreensão e dispensa implícita do tempo que era deles e que não lhes dediquei para poder concretizar este projecto.

Finalmente agradeço à minha orientadora, a Professora Doutora Marília Favinha, não só pelo seu profissionalismo, ajuda e sentido crítico com que orientou este trabalho, mas também pela sua paciência em ouvir os meus desabafos e o consequente incentivo que sempre me deu.

A Relevância e Competências das Estruturas da Gestão Intermédia: os coordenadores de departamento.

RESUMO

Dada a concentração e profusão das responsabilidades do director escolar, verificámos a tendência de relevar a importância das estruturas de gestão intermédia das escolas na acção a ter no prosseguimento dos ideais educativos.

Dos órgãos de gestão intermédia da estrutura hierárquica da escola o que mereceu a nossa atenção foi o departamento curricular representado pelo respectivo coordenador, pelo facto do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, o considerar a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica.

Por esta razão, o coordenador de departamento é considerado o impulsionador do trabalho que é realizado pelos outros dentro do mesmo grupo de acção, influenciando na determinação de procedimentos com vista ao alcance dos objectivos organizacionais.

Consequentemente e segundo o que está previsto na lei e na análise documental orientámos este estudo a partir das seguintes questões: será que os coordenadores de departamento conhecem, cumprem e obedecem com as competências e funções que lhe são atribuídas? Será que eles induzem competências de liderança e de mediação?

Para podermos analisar e concluir relações no âmbito da investigação que nos propusemos efectuar, nomeadamente o papel e as funções do coordenador de departamento e a relação da sua função com os parâmetros afectos à liderança e mediação – que são os objectivos mais gerais deste estudo – efectuámos um trabalho de pesquisa descritiva conduzido por um inquérito, realizado por uma entrevista. Esta foi feita aos coordenadores de departamento de uma escola secundária, optando, portanto, por um estudo de caso.

Para evidenciar empiricamente os elementos significativos recolhidos pela análise que fizemos ao conteúdo das entrevistas optamos pela sua sistematização racional agrupada em categorias.

Deste estudo pudemos concluir que, neste caso concreto, os coordenadores de departamento não mostram capacidade de resiliência ao determinado nos diplomas legais e no que os teóricos aludem, descentrando-a para os responsáveis das áreas de recrutamento disciplinar.

Palavras-Chave: *Educação; Liderança; mediação escolar; estruturas de gestão intermédia; coordenadores de departamento.*

The Relevance and Skills of the Structures of Middle Management: the heads of department

ABSTRACT

Given the concentration and abundance of the school principal's responsibilities, we have noticed a tendency to value the importance of the middle management school structures in the development and pursuit of the educational ideals.

From all the middle management bodies of the hierarchical structure of schools, what drew our attention was the academic department represented by its head, once the *Decreto-Lei* n° 75/2008, 22nd April, considers it the leading structure in pedagogical coordination and supervision.

This being so, the head of department is seen as the driving force of the work that is done by all the other members of the same group of action, influencing in the decision making concerning the proceedings that are to agree with the organizational objectives.

As a consequence, and according to what is stated in the law and in the document analysis, we have led this study starting with the questions: do the heads of department know, fulfill and obey the competencies and functions they have been attributed? Do they show leading and mediation skills?

In order to analyze and draw conclusions about established relations in the field of the investigation we have set ourselves upon, namely the role and the functions of the head of department and the relation of their function with the standards concerning leadership and mediation - which are the most general objectives of this study – we have made a work of descriptive research through an inquiry by means of an interview, which was made to the heads of department of a secondary school. We have thus opted for a case study.

To empirically emphasize the most significant elements that we have gotten through the analysis we have made of the contents of the interviews, we have opted for a rational systematization grouped into categories.

From this study we can conclude that, in this particular case, the heads of department don't seem to be resilient to the contents of the legislative enactments and the existing theories, delivering it to the ones who are responsible for the school recruitment areas.

Keywords: *Education; leadership; school mediation; middle management structures; heads of department.*

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO/ABSTRACT	iv
ÍNDICE GERAL	vi
ÍNDICE DE FIGURAS/QUADROS	ix
INTRODUÇÃO	1
1. Objecto e Justificação da Investigação.....	2
2. Problemática da Investigação.....	4
3. Questão da Investigação.....	5
4. Objectivos da Investigação.....	6
5. Organização da Investigação.....	6
PARTE I	
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	9
CAPÍTULO 1	
EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO	10
Introdução.....	11
1.1. Educação e Homem.....	11
1.2. Educação e sistema de ensino.....	14
1.3. Educação e autonomia das escolas.....	18
CAPÍTULO 2	
CONTEXTUALIZAÇÃO LEGAL DOS COORDENADORES DE	
DEPARTAMENTO	26
Introdução.....	27
2.1. As estruturas pedagógicas da escola (secundária) após o 25 de Abril.....	27
2.2. Oportunidade da coordenação do departamento curricular.....	38
CAPÍTULO 3	
A LIDERANÇA EXERCIDA NO DEPARTAMENTO CURRICULAR	46
Introdução.....	47
3.1. Liderança na gestão intermédia da escola – coordenadores de departamento.....	48
3.2. A inteligência emocional como sustentáculo da liderança.....	56
CAPÍTULO 4	
MEDIAÇÃO ESCOLAR EXERCIDA PELOS COORDENADORES	
DE DEPARTAMENTO	63
Introdução.....	64

4.1. Contextualização teórica sobre mediação e mediação escolar.....	65
4.2. A mediação dos coordenadores de departamento.....	70
PARTE II	
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO.....	77
CAPÍTULO 5	
METODOLOGIA.....	78
5.1. Natureza do Estudo.....	81
5.1.1. Problema.....	82
5.1.2. Questões.....	83
5.1.3. Objectivos.....	85
5.2. População e amostra do Estudo.....	85
5.3. Técnicas e Instrumentos de Pesquisa.....	88
5.3.1. Entrevista.....	88
5.3.2. Análise documental e análise da legislação.....	99
5.4. Procedimentos e questões éticas.....	100
CAPÍTULO 6	
CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	102
6.1. Localização da Investigação.....	103
6.2. Contexto Sociogeográfico.....	107
CAPÍTULO 7	
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	111
7.1. Análise de Conteúdo das Entrevistas.....	112
7.2. Triangulação dos Resultados.....	134
CAPÍTULO 8	
CONCLUSÕES/REFLEXÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO.....	145
8.1. Conclusões Gerais.....	146
8.2. Limitação do Estudo e Sugestões para futuras Investigações.....	150
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152
DOCUMENTOS OFICIAIS.....	161
PARTE III – ANEXOS.....	165
Anexo 1. Guião das entrevistas.....	166
Anexo 2. Pedido de autorização ao Director da Escola.....	171
Anexo 3. Autorização da realização das Entrevistas.....	173
Anexo 4. Transcrição da Entrevista 1.....	175
Anexo 5. Transcrição da Entrevista 2.....	186

Anexo 6. Transcrição da Entrevista 3.....	199
Anexo 7. Transcrição da Entrevista 4.....	213

ÍNDICE DE FIGURAS/QUADROS

FIGURAS

Figura 1. Estrutura organizativa da escola por Alexandre Ventura.....	41
Figura 2. Definição de liderança segundo a perspectiva de Peter Drucker.....	52
Figura 3. As competências subjacentes à Inteligência Emocional segundo Goleman....	58
Figura 4. Estilos de liderança emocional segundo Goleman.....	60
Figura 5. Estrutura e recursos físicos da escola Alfa.....	104
Figura 6. Constituição e organização das áreas disciplinares da escola Alfa.....	105
Figura 7. Caracterização do corpo docente da escola Alfa.....	108
Figura 8. Características dos técnicos operacionais da escola Alfa.....	108
Figura 9. Número de alunos por ano, curso e género da escola Alfa.....	109
Figura 10. Parcerias estabelecidas pela escola Alfa.....	110
Figura 11. Resultados finais da escola Alfa nos anos lectivos compreendidos entre 2008 e 2010.....	110

QUADROS

Quadro 1. Quadro analítico sobre as competências e as funções do desempenho do cargo de coordenador de departamento.....	90
Quadro 2. Grelha da entrevista destinada aos coordenadores de departamento.....	91
Quadro 3. Grelha de categorização do conteúdo das entrevistas.....	113
Quadro 4. Grelha de categorização de unidades de análise do conteúdo das entrevistas.....	116

INTRODUÇÃO

Este trabalho de investigação surgiu no âmbito do curso de mestrado em Ciências da Educação, com a especialização em Administração e Gestão Educacional na Universidade de Évora, dirigido no ciclo de formação correspondente aos anos compreendidos entre 2009 e 2011.

É um trabalho de investigação que se centra na acção desenvolvida pelos Coordenadores de Departamento curricular de uma escola, principalmente no desempenho destes, enquadrados na estrutura de gestão intermédia das escolas, destacando sobretudo, para além das suas funções que estão decretadas, as que se traduzem no exercício de competências relacionadas com a liderança e a mediação escolar.

A validade desta investigação é relativizada ou condicionada, por isso, no espaço e no tempo. No espaço porque incide apenas sobre os Coordenadores de Departamento curricular de uma escola, no tempo porque, por um lado, a investigação e os dados recolhidos são os do ano lectivo 2010/2011, por outro lado, porque existe uma proliferação de políticas educativas que continuamente reformam e reformulam os decretos que regulam determinadas práticas, revogando as anteriores.

Como tal, não temos a pretensão de criar paradigmas acerca desta temática, até porque o tempo de que dispomos foi tão curto que inviabilizaria essa intenção, tão-somente procuramos contribuir muito modestamente para uma reflexão sobre a importância e a emergência de arrogar a esta estrutura o valor que detém na gestão intermédia da escola no alcance dos ideais educativos.

1. Objecto e justificação da Investigação

A escola, na qualidade de instituição que é, está-se a assumir cada vez mais como um espaço eclético que faz a ligação evolutiva entre a família e a sociedade. Podemos atestar este facto pela mutação que a família sofreu na educação e preparação dos jovens para a vida social, sendo que a concentração desta responsabilidade está na escola que lhes transmite agnições em várias áreas do saber.

Poderá ser esta uma das razões pelas quais o ensino em Portugal tenha sofrido constantes reformas ao longo do tempo, com o intuito de as escolas, progressivamente, irem organizando e gerindo esta nova forma de ver e encarar a sociedade.

Esta função da escola, a de formar e educar os jovens para os valores transsubjectivos é observada no artigo 3.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases de Sistema Educativo – ao afirmar que a escola deve

contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico; Desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação.

É por esta razão que as escolas, sendo consideradas

estabelecimentos aos quais está confiada uma missão de serviço público, que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril)

estão cada vez mais dotadas de autonomia que tem como alcance muni-las de estruturas que promovam o prescrito.

Nesta organização encontram-se comprometidas as estruturas de gestão intermédia, apresentando-se como o motor imóvel do desenvolvimento cognitivo, pessoal e profissional dos discentes. Entre estas estão os departamentos curriculares apresentados pelos diplomas legais como a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, com a responsabilidade de orientar as actividades e vivências dos docentes, permitindo um crescimento conjunto ao mesmo tempo que perseguem a melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Como consequência do desempenho das funções que lhe foram cometidas e para alcançar o fim pelo qual foi criada esta estrutura, os coordenadores têm, necessariamente, de assumir o exercício de liderança e revelar capacidade comunicativa numa dimensão reflexivo-colaborativa, sem as quais não conseguirá mobilizar os professores que coordena no prosseguimento dos ideais educativos.

Partindo deste ponto de vista, os coordenadores de departamento deparam-se com o desafio de, para além de coordenar, a de interrogar, cooperar, orientar e avaliar as acções e projectos que vão sendo executados na diáde ensino-aprendizagem numa complexidade que advém da existência de departamentos multidisciplinares, onde os professores, para além

desta, diferem entre si em termos de práticas pedagógicas, no género, idade, antiguidade lectiva, formação académica e profissional, traços comportamentais e perfilhação de valores subjectivos variáveis. É este desafio que nos motiva e nos interessa perspectivar na investigação que decidimos realizar.

2. Problemática da Investigação

Partimos da convicção de que a qualidade do trabalho realizado pelas escolas está cada vez mais dependente do modo como as estruturas da gestão intermédia assumem activamente o trabalho que lhes foi outorgado.

Esta crença baseia-se, para além do que é reflectido pelos teóricos e investigadores da educação, no que está determinado no Decreto-Lei n.º 75/2008 de 22 de Abril, o qual cria a figura de director escolar como órgão unipessoal, mas que detém funções e obrigações no domínio da gestão administrativa, financeira e pedagógica do agrupamento de escolas ou da escola caso não esteja agrupada.

O decreto destas funções tem como génese o incremento da autonomia às escolas que lhes permite tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, curricular, da gestão dos recursos humanos, da gestão estratégica, entre outros. Para conseguir este ensejo é imprescindível que se criem condições à emergência de lideranças fortes.

Estas lideranças fortes não só permitiriam reforçar a autonomia das escolas como dotar os órgãos de direcção de “capacidades para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril).

Assumindo como premissa que de entre todas as responsabilidades acartadas pelo director a principal, porque é reconhecida no preâmbulo do diploma legal referido anteriormente, é a que diz respeito às competências no domínio da gestão pedagógica, “sem as quais estaria sempre diminuído nas suas funções” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril) e para reforçar o propósito de ter lideranças fortes, é-lhe permitido designar os responsáveis pelos departamentos curriculares.

Desta forma, dada a prodigalidade das responsabilidades do director, este tem a possibilidade de, nesta que é considerada essencial, transferir responsabilidades àqueles que

considera terem mais competência para desempenhar esse cargo que é considerado, pelo mesmo diploma, a principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica.

Está escrito, mais uma vez, no Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008 que para “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” é emergente “reforçar as lideranças das escolas”, no sentido de as disseminar. Um dos objectivos dessa disseminação é o alcance do projecto educativo que é um instrumento de autonomia pelo qual se consagra a orientação educativa das escolas não agrupadas ou dos agrupamentos de escola, conforme o caso, que é elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão.

A consecução deste objectivo é primordial porque traduz a responsabilidade e o compromisso que a escola tem para com a administração central, bem como com a comunidade em geral, na medida em que está a formar “Homens”, garantindo, assim, maior autonomia, dada a correlação que existe entre as duas.

3. Questão da Investigação

O que à partida poderia sugerir a consubstanciação da designação dos coordenadores de departamento, dada a regulamentação que há neste âmbito, pode também levantar algumas perplexidades.

Uma delas, deve-se ao facto da importância assumida que a acção dos coordenadores de departamento têm, não só porque fazem parte da principal estrutura de gestão intermédia responsável pela gestão e supervisão pedagógica, mas também porque é deles que dependerá, em grande medida, o sucesso do projecto educativo. A perplexidade pode advir do facto de, perante tamanha responsabilidade, o director, fruindo da sua autoridade, os nomear em função das competências que denotam ter, comprometendo-se a ele próprio com essa mesma designação, relativizando o seu papel e o dos coordenadores.

Como prolongamento desta consignação, procurámos responder à questão generalizada acerca das funções e do conhecimento que os coordenadores de departamento têm das suas responsabilidades e compromissos, tanto com o director como com a escola e os seus pares, bem como da noção da abrangência, para além da importância, da sua acção junto dos professores que coordena.

4. Objectivos da Investigação

Como consequência da problemática e da questão da investigação procurámos alcançar os seguintes objectivos:

1. Analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular na perspectiva dos diplomas legais.
2. Compreender de que modo o coordenador de departamento privilegia o desenvolvimento de uma escola reflexiva.
3. Inferir se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objectivos educativos propostos no respectivo projecto.
4. Analisar o funcionamento dos departamentos curriculares.
5. Relacionar as funções exercidas com os parâmetros afectos à liderança e mediação.
6. Descrever a opinião dos coordenadores de departamento da forma como os seus pares os perspectivam no exercício desta função.
7. Saber se os coordenadores de departamento estão sensíveis à importância que detém uma vez que pertencem à estrutura de gestão em causa.
8. Identificar eventuais constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício da sua função.

5. Organização da Investigação

A investigação aqui apresentada organiza-se em três partes, a primeira é onde fazemos a contextualização teórica da investigação; a segunda corresponde à metodologia que seguimos para efectuar a investigação e a terceira onde apresentamos os anexos.

A primeira parte, por sua vez, divide-se em quatro capítulos. Dada a problemática que traçamos para orientar este trabalho, é nossa intenção reflectir, em primeiro lugar, sobre os princípios fundamentais dos ideais educativos na actualidade e justificar a forma como o Projecto Educativo potencia o seu alcance. Faremos uma reflexão acerca da noção e oportunidade da educação, conduzindo-a para o enfoque desta com a oportunidade de a fazer cumprir com a construção do projecto educativo.

No segundo capítulo contextualizamos a emergência dos órgãos de estrutura intermédia das escolas, através de uma análise epistemológica à legislação publicada para o efeito, a partir da revolução do 25 de Abril e, através deles, procuraremos induzir as competências e o perfil que o coordenador de departamento veio a assumir para prosseguir proficientemente com a sua função. Esta ilação abstrair-se-á para além de num primeiro momento com base na legislação principal que o contemplava e, num segundo, a partir do contributo da literatura que contribui para o esclarecimento e valorização deste que, mais do que cargo, se assume como vocação.

Como dedução da análise e reflexão do capítulo anterior constatámos que a eficiência do exercício da função para a qual foi designado adviria de duas instâncias implicitamente relacionadas que são a liderança e a mediação.

Então, no terceiro capítulo, depois de reflectirmos acerca da liderança em contexto escolar, explanamos a questão da liderança emocional que tendo surgido no contexto empresarial, nos parece ter um interesse potencial para a relevância que os coordenadores de departamento detêm na orientação da escola enquanto agentes agregados ao órgão da gestão intermédia dessa instituição.

No quarto capítulo abordamos a questão da mediação em contexto escolar, porque consideramos que a sua empresa está dependente da capacidade em criar uma boa rede comunicacional entre os professores que coordenam de forma a conseguir averiguar o que acontece nas salas de aula e com a direcção da escola que institui e faz prevalecer os objectivos organizacionais.

A segunda parte, que é relativa à metodologia de investigação, está distribuída por mais quatro capítulos. No primeiro é onde expomos e justificamos a razão pela qual levamos a cabo este estudo, caracterizando a amostra e a população que foi visada, bem como as técnicas e instrumentos de pesquisa que seleccionámos.

Utilizando uma análise de conteúdo, pareceu-nos oportuno contextualizar o local e o grupo social, bem como o espaço geográfico que circunscrevemos na pesquisa e foi o que nos levou a propor o segundo capítulo desta parte.

No capítulo seguinte fizemos uma sistematização racional do conteúdo das entrevistas que efectuámos aos coordenadores de departamento de uma escola, pela construção de uma tabela categorial, que serviu para evidenciar os indicadores que nos levaram, no último capítulo, a realizar as conclusões finais e apresentar as limitações que sentimos e que este

estudo apresenta, sugerindo campo potenciais de acção e reflexão subjacentes a esta problemática.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO

Introdução

Cada geração dá, na sua época, uma forma diferente às aspirações que moldam a educação. Aquilo que parece identificar a nossa geração é o renovar da preocupação pela qualidade e pelos objectivos intelectuais da educação sem, no entanto, abandonar o ideal de que a educação deve servir de meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia.

Mas, o que se entende por Educação? O termo educação, por nos dizer tanto respeito, é muitas vezes vulgarizado e nem sempre se lhe dá a atenção que merece, nem a significação que lhe é própria. Este termo é tão usado, porque nos afecta a todos e faz parte da nossa dimensão existencial, na medida em que somos sujeitos inacabados. É devido à nossa prematuridade que precisamos da educação. Nós, homens, somos seres prematuros, no sentido em que, enquanto seres bio-psico-sociais, não apresentamos as nossas capacidades e competências desenvolvidas. Para as desenvolver precisamos de nos constranger a um processo de adaptação ao meio que, podemo-lo afirmar sem riscos, corresponde à educação.

As potencialidades inerentes à nossa condição correspondem ao facto de sermos sujeitos autónomos de relação. Isto equivale a afirmar que a actualização das mesmas seria o resultado de um processo dinâmico, de desenvolvimento a nível pessoal e social, ajudando-nos a libertar dos constrangimentos relativos à nossa natureza animal.

O que apresentaremos neste capítulo será uma reflexão epistemológica acerca do que se entende por educação, procurando canalizá-la para o processo ensino-aprendizagem. Entendemos este processo segundo o paradigma holístico que, ultrapassando as particularidades das perspectivas que há acerca deste binómio, nos transporta para a percepção do indivíduo como um todo.

1.1. Educação e Homem

Ainda que haja muitas definições de educação, todas elas, directa ou indirectamente, pressupõem a relação do binómio educação-desenvolvimento. É na medida em que ocorrem em nós determinadas transformações que nos educamos, isto é, que nos formamos como seres humanos.

Numa perspectiva académica, a educação é tão antiga quanto o Homem e só faz sentido falar de educação se se falar de Homem. Na Antiguidade clássica, os gregos

“descobriram” o Homem como sendo, não um eu subjectivo mas, como referiu Jaeger (1989), “a consciência gradual das leis gerais” (p. 10). O princípio espiritual dos gregos era o “humanismo”, que correspondia à “educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com o seu autêntico ser” (Jaeger, 1989, p. 10), cuja essência educacional será a de formar os indivíduos segundo um modelo normativo estabelecido pela comunidade.

Podemos aferir que, neste contexto, os gregos encaravam a educação não como uma “*techné*”, mas como uma formação global do homem a que Jaeger (1989) chamou “*Bildung* (formação, configuração) é a que designa o modo mais intuitivo a essência da educação” (p. 10).

Numa perspectiva etimológica a educação pode ser entendida num duplo sentido: enquanto *educare*, ela significaria alimentar e enquanto *educere*, seria perspectivada como o acto que tira para fora, que conduz para. Nesta medida Debesse (S.D., p.10, citado por Mialaret, 1976), perguntou:

Não serão estas duas tendências seculares e frequentemente em conflito de uma educação ora preocupada antes de tudo em alimentar a criança de conhecimentos, ora em educá-la para dela tirar todas as possibilidades? (p. 11).

Como consequência a esta questão o mesmo autor (Mialaret, 1976, pp. 11-12) afirmou que se pode examinar este conceito em três direcções. Referiu que falar de educação supõe, muitas vezes, referir-se a uma instituição social: o sistema educativo. É neste sentido que podemos falar de educação ocidental, moderna, portuguesa... uma vez que supõe atribuir-lhe um conteúdo sócio-político.

Outra direcção que lhe atribui é aquela que a designa como resultado ou produto de uma acção. Por isso pode-se falar de “boa” ou “má” educação, de uma educação adaptada ou não aos contextos.

O outro sentido que atribui à educação é a referência ao processo pelo qual coloca dois ou mais indivíduos numa interacção, que tanto pode ser prevista como não, sujeitos a influências recíprocas.

Da análise que se pode fazer a estas três concepções sobre a educação pode-se inferir que elas estão estritamente relacionadas e convergem para o fim último pelo qual o processo educativo se orienta. As concepções teóricas do processo educativo encontram a sua materialização generalizada nas instituições educativas, cujos resultados são aferidos em função da sua organização. A educação apareceria como um processo que dependeria de

factores exógenos ao próprio indivíduo. A educação estaria dependente da organização escolar.

Sarramona (1997) apresenta várias acepções que se podem atribuir ao termo educação. Referiu ele que pode ser entendida como ideia de perfeição, em sentido ético, na medida em que constitui a oportunidade do ser humano maximizar todas as suas potencialidades e cita como exemplo a perspectiva de Platão para quem “educar es dar al cuerpo y al alma toda la belleza y perfección de que son capaces” (p. 28). Também a concebe como meio para que o homem atinja o seu fim último. Neste contexto a educação surge como imprescindível para que o homem se realize plenamente, ainda que o fim último seja relativo àquele que busca a educação. A título de exemplo cita Dante para o qual “el objeto de la educación es asegurar al hombre la eternidad” (p. 29). Outra acepção que este autor apresenta é enquanto intencionalidade, pois a educação seria o resultado de uma acção planeada e desejada, ainda que reconheça a existência de acções educativas que não são intencionais. Também a define como sendo um processo de socialização. É com a educação que o sujeito adquire a linguagem, os costumes e conhecimentos necessários que lhe permite ter uma adaptação eficaz ao meio.

Também concebe a educação como acção, na medida em que todo o processo educativo é realizado por dois intervenientes, um sujeito a educar (educando) e um sujeito que educa (educador). No entanto, Serramona (1997), considera que o educador é a sociedade, pois “el sujeto agente de la educación personaliza todo el contexto social que interviene en el proceso de conformación del educando” (p. 32). Segundo o mesmo autor (Serramona, 1997), a relação que se estabelece entre estes dois intervenientes da educação é dinâmica, porque o educando pode-se realizar pessoalmente através das influências que recebe do meio. Estas influências actuam sobre as suas capacidades, desenvolvendo-as e cristalizando-as. Por isso “se puede afirmar rotundamente que el hombre no nace, sino que se hace” (p. 32). Por outro lado, o sujeito “educado”, agindo sobre o meio, contribui para a respectiva transformação e evolução.

Também o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem se pronuncia quanto ao direito à educação e perspectiva-a não num sentido quantitativo, antes qualitativo, pois refere-se aos objectivos e, por inerência aos conteúdos da educação. No âmbito desta Declaração, “a educação deveria ter como objectivo desenvolver as melhores qualidades do espírito humano, promovendo simultaneamente o respeito pelos direitos do homem e

liberdades fundamentais em geral” (Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 2000, p. 109).

A concepção plena do direito à educação surgiria do compromisso entre as instituições escolares, a sociedade em geral e a família, competindo a cada uma das partes contribuir para a formação da cidadania. Afirma o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, como referiu UNESCO (2000),

2. A educação deve visar a plena expansão da personalidade humana e o reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das actividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.
3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o género de educação a dar aos filhos. (p. 109)

Nesta medida a educação era encarada, como a entendeu Koichiro Matsuura, “simultaneamente um direito humano e um meio vital para a promoção da paz e respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais” (UNESCO, 2000, p.5).

Outra perspectiva que merece atenção é a de Sarramona (2000) para quem a educação seria, independentemente de todas as perspectivas que se debruçam acerca dela, “un bien, vinculada a la idea de perfeccionamiento” (p. 14). Nesta medida a educação seria o resultado de

- Un proceso de humanización para los individuos.
- Supone una acción dinámica del sujeto educando con otros sujetos y con su entorno.
- Se lleva a cabo de acuerdo con una escala de valores.
- Proporciona las bases de la integración social de los individuos.
- Constituye una dimensión básica de la cultura y garantiza la supervivencia de esta.
- Se trata de un proceso permanentemente inacabado. (Serramona, 2000, p. 14)

Esta qualificação do indivíduo seria o resultado da organização existente na estrutura geral dos sistemas educativos.

1.2. Educação e Sistema de Ensino

O termo “sistema” é utilizado com significações diversas, o que lhe confere um carácter, de certo modo, equívoco.

No enquadramento da educação enquanto organização social, um dos subsistemas mais importante é o sistema educativo, na medida em que a educação constitui “una de las preocupaciones principales de la sociedad” (Serramona, 2000, p. 31).

Quando se fala do sistema educativo, tanto se pode falar em sentido amplo, como em sentido restrito. No primeiro caso falar-se-á da educação formal e da informal, na segunda abordagem apenas poderemos referir-nos à primeira.

Enquanto subsistema social, é constituído por seres humanos, que lhe são necessários, e por leis que regulam todas as relações e interacções que ocorrem no interior dos estabelecimentos de ensino - as escolas - e na mediação das actividades educativas escolares. Em contrapartida, “el subsistema educativo devuelve a la sociedad sus ‘productos educativos’, en forma de socialización, culturalización, preparación profesional y dinamización social” (Serramona, 2000, p. 32).

O sistema educativo tem um fundamento legal que define as suas metas e “*modus operandi*”. As leis são estabelecidas, em primeiro lugar, pela Constituição e, depois, pela Lei de Bases do Sistema Educativo.

Contudo, a acção do sistema educativo, emerge como anunciadora de valores que a orientam com vista à formação integral do cidadão.

La regulación legal por parte de la autoridad política legalmente constituida deriva directamente del principio de defensa del bien común que aquélla debe preservar, aunque la educación es uno de los ámbitos donde com mayor motivo es preciso buscar un amplio acuerdo para que toda la sociedad se sienta involucrada y se haga factible que los proyectos e reformas tengan continuidad (Serramona, 2000, p. 33).

É daqui que surge o grande desafio das escolas de hoje. Sabendo e conhecendo as tendências gerais da educação e os objectivos que ela procura alcançar, procura-se discernir a forma como ela deverá ser veiculada e também o modo como há-de ser administrada.

Algumas respostas a este desafio estão dadas, nomeadamente por Delors et al. (1998) no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. De acordo com o que Delors et al. (1998) referiu, “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (p. 11). O que pressupõe que a educação influa no “desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades” (Delors et al., 1998, p. 11). Para estes objectivos serem tangíveis há que criar políticas educativas que possam “contribuir para um mundo melhor,

para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação duma vivência concreta da democracia” (Delors et al., 1998, p.14).

Sendo que, como referiu Gonçalves (1989) “o grande horizonte da escola Ocidental tem sido o homem, a escola é por isso um dos maiores rastros da presença daquele no nosso Continente” (p. 10). O que supõe afirmar que compete à escola, enquanto reflexo da sociedade, promover percursos que alcancem as medidas enunciadas.

Espera-se que a educação e a escola proporcionem uma mais vasta e aprofundada consciência de vida. Referiu Gonçalves (1989) “a escola, seja educação, seja profissionalização, supõe um conteúdo, ultrapassando, assim, a simples ideia de uma alteração subjectiva da atitude psíquica do homem” (p. 12).

Há, de facto, uma correlação entre escola e sociedade, de tal forma que, ainda Gonçalves (1989) referiu que “aquela realizaria mesmo os desígnios desta, alargando as instâncias do indivíduo por um processo de universalização” (p.12). Esta ideia reflecte a orientação estabelecida por Delors et al. (1998) quando afirmou que “pretende-se que a escola lhe transmita¹ o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, a curiosidade intelectual” (p. 18).

Esta aprendizagem, não apenas a de conteúdo, mas a aprendizagem de si, dá-se, privilegiadamente, na escola, porque “falar de escola equivale a falar (...) de homens” (Gonçalves, 1989, p. 13) e por isso é que, como Delors et al. (1998) aludiu, “nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas” (p. 18), enfatizando que esta deve ocorrer ao longo de toda a vida. O que é que se deve fazer? Deve-se, na perspectiva de Gonçalves (1989) “abrir a escola ao mundo, em vez de nela encerrar o homem, em atitude de fuga ao mundo” (p. 14). Ou seja, a escola não deve, apenas, instruir o homem para a transformação técnica do mundo, porque seria conferir ao homem uma atitude redutora promovida pela escola que, como referiu Gonçalves (1989) “mesmo realçando nela a dimensão humana, não a considera em suficiente amplitude devido ao seu estigma antropomórfico” (p. 49).

Se faz sentido falar de educação do homem, esta deve apontar para o desenvolvimento do mesmo no mundo que, efectuando-se esta missão, culminaria no desenvolvimento do mundo com a participação do homem. A este processo Gonçalves (1989) atribuiu a expressão “ser-no-mundo” para referir a “dinâmica de desenvolvimento que exprime simultaneamente o mundo e o homem, aliás em indissociável relação” (p. 51).

¹ Delors refere-se ao Homem, para quem deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade.

Seria objectivo último da educação promover esta relação porque, afirmou Gonçalves (1989) “ao desenvolver-se a relação homem-mundo, não só se intensifica a interioridade, a diferenciação, como se alarga o horizonte mundano” (p. 52).

À escola compete educar o homem e educá-lo pressupõe construir o mundo. Este mundo, que é cada vez mais complexo e conturbado, necessita de “saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (Delors et al., 1998, p. 89), tornando-se, ao mesmo tempo, os mapas e “a bússola que permite navegar através dele” (Delors et al., 1998, p.89).

Na perspectiva de Delors et al. (1998), para que a educação possa responder a estas exigências e anseios, dever-se-ia alicerçar em quatro pilares base, constituindo cada um deles um determinado tipo de aprendizagem. Um desses pilares do conhecimento seria aprender a conhecer e corresponderia à aquisição de instrumentos conducentes à compreensão de si e do mundo. Outro, aprender a fazer, consistiria na aquisição de competências que orientasse o homem para a acção, influenciando positivamente o próprio meio em que ele se inserisse. O terceiro, aprender a viver juntos, fomentaria a participação e a cooperação intersubjectiva com vista ao estabelecimento de um mundo cada vez mais humano. O último, que faria a síntese dos anteriores, fundar-se-ia no aprender a ser.

Considera Delors et al. (1998) que o ensino formal está organizado para o aprender a conhecer e para o aprender a fazer. Por isso é que

cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser objecto de atenção igual por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação pareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade (Delors et al., 1998, p.90).

Este é o grande objectivo e desafio da educação dos nossos dias. Ampliar o seu campo de acção e dotar os homens de instrumentos que o conduzam à descoberta e à actualização de todo o seu potencial humano. Para que o homem possa “revelar o tesouro escondido em cada um de nós” é necessário que, como referiu Delors et al. (1998),

se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem económica “*sic*”), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (p. 90).

Chegando a este ponto devemos colocar a questão: em que medida e de que forma a escola, na sua organização, pode promover o homem na sua plenitude e cumprir a sua missão?

1.3. Educação e Autonomia das Escolas

De uma forma geral, a organização formal pode ser entendida como um sistema em que co-habitam pessoas interessadas em comunicar entre si, que têm a mesma intencionalidade afectiva, cooperam entre si com vista ao estabelecimento e realização de um projecto comum. Esta organização, que é a escola, orientando-se pelos fins anteriormente referidos, possui mecanismos educativos que facilitam o seu planeamento com vista à sua prossecução. Um desses mecanismos, ou instrumentos, é o Projecto Educativo da Escola.

Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro

O projecto educativo surge no âmbito do processo de autonomia das escolas. A sua institucionalização legal foi feita pelo Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro.

No preâmbulo deste diploma é referido o seu objectivo. Refere que se pretende “redimensionar o perfil e a actuação dessas escolas nos planos cultural, pedagógico, administrativo e financeiro, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo com a comunidade em que se inserem”.

Esta actuação parte pelo exercício da sua autonomia, na concretização e elaboração de um projecto educativo que deveria responder às necessidades e intencionalidades formativas. Sendo que o fim último da educação é formar Homens intervenientes e interactivos, o projecto educativo reveste-se de especial proveito para alcançar este fim, porquanto as escolas são dotadas de autonomia para o fazer. Mas o que é que este documento legal entende por autonomia?

A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro).

No artigo 2.º deste Decreto-Lei é exposto que a autonomia da escola deverá reflectir a “capacidade de elaboração e valorização de um projecto educativo em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo”.

Este artigo concebe o projecto educativo, não como uma técnica a ser administrada pela organização escolar, mas como a razão de ser desta, potenciando a educação ao desenvolvimento integral do indivíduo. Como referiu Delors et al. (1998) “a educação deve transmitir, de facto, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (p. 89), ainda que este se traduza “na formulação de prioridades de desenvolvimento pedagógico, em planos anuais de actividades educativas e na elaboração de regulamentos internos” (Decreto-Lei n.º 43/89, artigo 2.º, ponto 2).

O artigo 9.º do instrumento normativo supra mencionado, relativamente à gestão de currículos, programas e actividades educativas, atribui à escola a competência de, entre outras, “organizar actividades de complemento curricular e de ocupação de tempos livres, de acordo com os interesses dos alunos” (alínea c). A educação seria o resultado directo da acção da organização escolar sobre os alunos que procuraria contribuir para a realização das expectativas pessoais dos mesmos.

Ainda de acordo com o mesmo artigo (artigo 9.º, alínea d), a escola teria de “planificar e gerir formas de complemento pedagógico e de compensação educativa, no que respeita à diversificação de currículos e programas, bem como à organização de grupos de alunos e individualização do ensino”. Ou seja, a educação passaria, também pela aposta na escolaridade e formação vocacional dos discentes.

Este diploma legal ainda refere que a escola deveria “estabelecer protocolos com entidades exteriores à escola para a concretização de componentes curriculares específicas, designadamente as de carácter vocacional ou profissionalizante” (artigo 9.º, alínea e); o mesmo é dizer que a escola dever-se-ia empenhar na inserção dos alunos no mundo do trabalho e no compromisso futuro laboral.

Deste artigo (artigo 9.º) resulta que todos estes pressupostos, dada a natureza do projecto educativo, poderiam constituir a sua fundamentação. Nesta medida, potenciaria o desenvolvimento ou a formação global do indivíduo, pois fomentaria a motivação pela especialização, o apoio na aquisição e crescimento de competências e a possibilidade de integração no mundo do trabalho, realizando o indivíduo tanto a nível pessoal como social.

Este Decreto-Lei, perspectivado à distância, ainda que não tivesse repercussões práticas na sua aplicação, apresenta-se como um corpo teórico de referência legal que torna possível proclamar a escola e as suas funções noutra dimensão do que aquela que até então tinha. Este Decreto-Lei apresenta-se “como um quadro orientador da autonomia da escola genérico e flexível, evitando uma regulamentação limitativa” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89), abrindo espaço para a concretização do projecto educativo da escola. Esta medida trouxe às organizações escolares a possibilidade de, na elaboração deste documento, repensarem o seu contexto e a sua acção educativa.

Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio

Enquanto o anterior Decreto propunha um quadro teórico de implementação do projecto educativo da escola, este atribui-lhe uma concretização legal. Em que medida?

Findos “os 15 anos de gestão democrática” este diploma “recomenda algumas alterações no modelo vigente” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91).

Contudo, no âmbito do projecto educativo da escola é enfatizado que o alcance “dos objectivos educativos nacionais” se dá “através do exercício da autonomia local e a formulação de projectos educativos próprios” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91). Portanto, pese embora o facto de este diploma alterar alguns pressupostos, “pretende assegurar à escola as condições que possibilitam a sua integração no meio em que se insere” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91).

Este Decreto-Lei atribui competência ao Conselho Pedagógico em elaborar e propor o projecto educativo ao Director que, por sua vez, o submete ao Conselho de Escola para aprovação, incentivando, como refere a alínea f) do artigo 17.º “a participação dos diferentes sectores da comunidade escolar, no respeito pelo regulamento interno, pelo projecto educativo e pelo plano anual de actividades da escola (...) em que se desenvolve a respectiva autonomia”.

É na medida em que dá ênfase à autonomia das organizações escolares que esta, tendo por referência a natureza do projecto educativo da escola, pode programar e alcançar os objectivos da educação expostos anteriormente.

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio

Este instrumento normativo veio reforçar a autonomia das escolas, bem como relevar a descentralização, para o qual “constituem aspectos fundamentais de uma nova organização da educação” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Esta nova organização tem por objectivo “concretizar na vida da escola a democratização, a igualdade de oportunidades e a qualidade do serviço público de educação” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98). A forma como a podem concretizar é gerindo “melhor os recursos educativos de forma consistente com o seu projecto educativo” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98), na medida em que a escola tem de construir a sua autonomia tendo, como principal ponto de partida, a comunidade na qual ela se insere.

O projecto educativo da escola, nesta perspectiva, deveria ser elaborado tendo em consideração os problemas, mas também as potencialidades da comunidade sendo que, porventura pelo facto de ter mudado o governo político-partidário nesta altura, a organização escolar poderia contar com todo o apoio da administração central – a sua paixão era a educação - regional e local, que conduzissem à efectivação das “respostas aos desafios de mudança” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98). Esta predisposição é consequência da “nova atitude” do executivo governamental com a instituição escolar. Portanto, este Decreto-Lei cria expectativas favoráveis relativamente à reorganização das escolas, no sentido da sua maior autonomia e também, paralelamente, ao papel estratégico a projectar pelo projecto educativo da escola na construção da acção educativa/organizacional.

Esta nova forma de encarar a autonomia, a qual só é concebida assente “num equilíbrio entre a identidade e complementaridade dos projectos, na valorização dos diversos intervenientes no processo educativo” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98), estabelece um conjunto de princípios e estratégias de desenvolvimento “segundo um processo faseado em que lhe serão conferidos níveis de competência e responsabilidade acrescidos” (artigo 47.º, capítulo VII do Decreto-Lei n.º 115-A/98) mediante a celebração de contratos de autonomia.

Os contratos de autonomia são os acordos estabelecidos entre a administração central, a municipal e outros intervenientes da comunidade adstrita à escola, onde “se definem objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo” (artigo 48.º do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Por isso, o processo de autonomia reveste-se de particular importância não só para a escola, como também para a comunidade. É um “investimento nas escolas e na qualidade da

educação, devendo ser acompanhada, no dia-a-dia, por uma cultura de responsabilidade partilhada por toda a comunidade educativa” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98).

Também a nova concepção de autonomia é reveladora da orientação a seguir pelas organizações escolares, que enfatiza a correlação desta com o projecto educativo. Refere o artigo 3.º, do capítulo I, que

Autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégico, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional, no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados.

A importância do projecto educativo neste diploma, conjuntamente com outros, é o de servir de instrumento no processo de autonomia cuja confirmação está explícita no artigo 3.º, alínea 2.a) deste Decreto:

Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos no qual se explicitam os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

O projecto educativo é, ou não, aprovado, acompanhado e avaliado na sua execução pela Assembleia de Escola. É a direcção executiva que elabora e lhe faz chegar o projecto educativo, após ter ouvido o conselho pedagógico. Também neste procedimento houve alterações relativamente ao anterior diploma.

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril

Este diploma que revê o regime jurídico da autonomia e gestão das escolas, procura atingir os ideais da educação

que consiste em dotar todos e cada um dos cidadãos das competências e conhecimentos que lhes permitam explorar plenamente as suas capacidades, integrar-se activamente na sociedade e dar um contributo para a vida económica, social e cultural do País (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Para conseguir este intento, impera a necessidade das famílias e da comunidade participarem “na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino e no favorecimento da constituição de lideranças fortes” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). A partir do compromisso entre a administração central, as escolas, administração local e a comunidade

em geral, criam-se as condições ideais para a construção do projecto educativo que permita alcançar os ideais da educação, pelo desenvolvimento e execução local das medidas políticas educativas.

A fim de prosseguir com estas medidas “de forma mais eficaz e eficiente possível” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008), o Ministério da Educação estabeleceu um conjunto de estratégias que passam pela reunião regular com os conselhos executivos, delegando-lhes “competências da administração educativa, (...) funções de contratação e na avaliação de desempenho do pessoal docente. Do mesmo modo, promoveu a celebração de contratos de autonomia” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Também neste Decreto se verifica uma alteração na definição de autonomia.

A autonomia é a faculdade reconhecida ao agrupamento de escolas ou à escola não agrupada pela lei e pela administração educativa de tomar decisões nos domínios da organização pedagógica, da organização curricular, da gestão dos recursos humanos, da acção social escolar e da gestão estratégica, patrimonial, administrativa e financeira, no quadro das funções, competências e recursos que lhe são atribuídos (capítulo II, artigo 8.º).

Verifica-se que, relativamente à noção de autonomia prevista no Decreto-Lei n.º 115-A/98, há um maior “empoderamento” que conduz a uma maior responsabilização e prestação de contas “designadamente através dos procedimentos de auto-avaliação e de avaliação externa” (artigo 8.º, ponto 2), sendo que um dos instrumentos de objectivação desta autonomia é, mais uma vez, o projecto educativo.

- a) «Projecto educativo» o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo as quais o agrupamento de escolas ou escola não agrupada se propõe cumprir a sua função educativa (artigo 9.º).

O projecto educativo da escola tem a mesma função que o Decreto-Lei n.º 115-A/98 já lhe tinha consagrado e é-lhe atribuído o mesmo ónus. A sua idealização terá de surgir da interacção do Conselho Geral, que é constituído por elementos da comunidade local, da escola, dos representantes do pessoal docente e não docente, dos pais e encarregados de educação, dos alunos e do município. De acordo com este Decreto e o que o diferencia dos outros, é que a construção e o estabelecimento dos princípios educativos dependem de uma co-responsabilidade que é partilhada por toda a comunidade educativa e civil. Depois da idealização há que a objectivar. Compete a este órgão, ao Conselho de Escola, de “ direcção

estratégica e responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola” (artigo 11.º) aprovar o Projecto educativo, acompanhar e avaliar a sua execução. Este projecto, elaborado pelo conselho pedagógico, já não pelo director como estava previsto no Decreto-Lei n.º 115-A/98, é submetido pelo director ao referido órgão de direcção estratégica.

A educação é uma actividade transversal a todas as sociedades, na medida em que se assoma como necessária para garantir a adaptação do homem ao meio envolvente.

Para sobreviver, o homem precisa de desenvolver determinadas capacidades e/ou competências que só pela interacção social o consegue fazer. Toda a sociedade, portanto, organiza-se para a perpetuar e a transmitir de forma a atingir objectivos que contribuirão e determinarão, por sua vez, a sua própria organização.

Como tal, pese embora o facto de haver várias definições, todas elas culminam num ponto comum, que é a de estimular os homens a avaliar, com consciência, os valores pelos quais a Humanidade se rege, procurando creditá-los e fomentá-los para que possa desenvolver a sua personalidade a todos os níveis, condição necessária para trilhar um caminho digno e construir uma vida de acordo com as expectativas de cada um. A educação é de tal forma existencial, que levou Kant a afirmar que o homem não se pode tornar homem senão pela educação.

Para desenvolver as potencialidades do homem, criou-se a educação formal, que é comumente identificada com a educação escolar e entendida como o tipo de educação organizada e proporcionada pelas escolas, como uma estrutura, com um plano de estudo e papéis bem definidos para quem ensina e para quem é ensinado. Pode ser resumida como aquela que está presente no ensino escolar, no sistema educativo, abarcando os vários níveis em que organiza. Esta educação depende de uma directriz educacional centralizada, com estruturas hierárquicas próprias, determinadas a nível nacional e que possui órgãos fiscalizadores que avaliam a sua prossecução, como é o caso do Ministério da Educação.

A maneira como a escola está organizada é o resultado da organização da sociedade no seu todo. Daí terem surgido alguns Decretos-Lei que procuraram determinar e concluir a melhor forma como essa educação poderia ser governada. Por isso a administração central dotou as escolas de autonomia e de instrumentos que facultam a possibilidade de essas organizações, de acordo com a sua circunstancialidade, poderem apostar na melhor forma de a conseguirem. Um dos instrumentos pré-estabelecidos é o projecto educativo da escola que aclama a orientação educativa no qual são explanados os valores, princípios, metas e

estratégias pelos quais as organizações e a comunidade em geral, procuram cumprir a respectiva função educativa.

Construir o projecto educativo da escola é, por um lado, avocar a autonomia que lhe é conferida enquanto instituição e, por outro, potenciar um modo de construção de uma identidade colectiva, a qual se constitui como um pilar sobre o qual se exerce essa mesma autonomia. O projecto educativo é um instrumento que permite reflectir sobre problemas, questionar decisões e resultados, bem como os avaliar e cooperar nas soluções, de forma a alcançar o processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, o projecto educativo espelha a forma como a escola e a própria comunidade têm de si, comprometendo aqueles que nela exercem a sua acção educativa bem como daqueles que nela recebem a sua formação.

Naturalmente que, em relação a qualquer uma das intenções dos diplomas que apresentamos, poder-se-ia cogitar a sua exequibilidade. Muitas vozes se erigiram relativamente à ineficácia da articulação que houve entre todos os intervenientes na construção e prossecução do projecto educativo. Contudo, é inegável a sua potencialidade enquanto instrumento conducente à educação entendida como um processo dinâmico que ajuda o Homem a crescer, procurando libertá-lo dos entraves, dificuldades com os quais se vai deparando ao longo da vida.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZAÇÃO LEGAL DOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

Introdução

O Ensino em Portugal, fundamentalmente a partir do estabelecimento da democracia, tem sofrido seguidas reformas que, como consequência, intervieram na forma como as escolas são organizadas e geridas.

De todas as alterações perpetradas resulta a ideia hoje, de que a qualidade do trabalho que é realizado nelas está dependente do empenho que as estruturas de orientação educativa assumem relativamente à execução do papel que lhe é reconhecido.

Este reconhecimento surge da implementação de um novo Estatuto da Carreira Docente, que introduz novas práticas na organização das escolas e propõe novos compromissos por parte daqueles que têm a função de ensinar. De todas, aquelas a que vamos dar ênfase é às dos coordenadores de departamento curricular a quem lhes é exigido maior relevo no domínio da liderança dos seus departamentos e da supervisão dos seus pares, na medida em passam a exercer uma influência directa no modo como esses cumprem com o seu papel.

O que nos propomos, então, realizar neste capítulo é dar conta das alterações mais significativas ocorridas no nosso sistema de ensino, desde o 25 de Abril de 1974 até agora, quanto à organização, funcionamento e emergência dos grupos disciplinares – estrutura organizacional que antecedeu os departamentos – e dos próprios departamentos curriculares enquanto unidades de gestão pedagógica intermédia. Procuraremos ao mesmo tempo dar conta do papel e das funções do delegado de grupo e mais tarde chefe e coordenador de departamento na organização pedagógica da escola, terminando com a exposição acerca da oportunidade que os coordenadores de departamento têm hoje em perseguir os fins e os ideais educativos objectivados tanto pela tutela como pelo projecto educativo.

2.1. As estruturas pedagógicas da Escola (secundária) após o 25 de Abril

Com a contrariedade da ditadura que tinha sido implementada na terceira década do século XX, a revolução de Abril de 1974 exprime um conjunto de medidas com vista à alteração da gestão que até então vigorava nas escolas, sendo a mais significativa a tocante

aos agentes responsáveis por essa gestão. Este facto é de tal forma notório que Barroso (2003) afirmou que

a evolução recente do sistema educativo português está indelevelmente marcada pela mudança do regime político em 25 de Abril de 1974 e pelas consequências que o estabelecimento da democracia e o processo histórico posterior provocaram em todos os sectores da vida social (p. 65)

Ao nível das organizações escolares, as alterações foram evidenciadas ao se substituir o reitor pelo conselho directivo, considerado órgão colegial. O Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro, é quem legitima o exercício das funções deste órgão em co-responsabilidade com o conselho pedagógico e administrativo (cap. 1, artigo 4). Refere este Decreto no preâmbulo que, com o Decreto-Lei n.º 221/74, de 27 de Maio,

possibilitou a criação, logo após o Movimento do 25 de Abril, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário. Constituíram tais estruturas uma primeira experiência da maior importância no processo de democratização do sistema escolar português.

Na mesma direcção, este Decreto visa a criação de estruturas democráticas em todos os estabelecimentos oficiais que “salvaguardem a seriedade do próprio processo democrático e garantam as indispensáveis condições de eficácia no funcionamento das escolas” (Preâmbulo do Decreto-Lei n.º 735-A/74). Porém, este diploma legal é omissivo a quaisquer observações relativas a alguma estrutura da gestão intermédia da escola.

A partir deste momento, tal como o diploma refere, por oposição ao anterior regime, inicia-se um novo modelo de gestão escolar, a democrática. Segundo a perspectiva de Lima (1999, p. 76), esta forma de gestão poderá deduzir-se, também, pela análise do Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro e pela Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, a qual estabelece as Bases do Sistema Educativo Português.

Relativamente ao primeiro diploma, ele foi criado para ultrapassar “o vazio legal criado pelo não cumprimento do Decreto-Lei n.º 735-A/74, de 21 de Dezembro” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 769-A/76) e, na procura da cisão entre a demagogia e a democracia, “lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 769-A/76). Este instrumento legal estabelece, por isso, que os órgãos responsáveis pelas organizações escolares sejam o conselho directivo, o pedagógico e

administrativo (artigo 1). Contudo, este documento, ao contrário do Decreto-Lei 735-A/74 que contemplava os elementos constituintes do conselho pedagógico os representantes dos docentes (artigo 22) que era regulado por despacho ministerial (artigo 23), faz propostas concretas. Propõe que os professores a fazer parte do conselho pedagógico sejam “os professores delegados de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (artigo 23), os quais deverão ser eleitos pelos respectivos professores e entre os profissionalizados.

Começa-se a partir daqui a esboçar uma linha conducente à criação de uma estrutura de gestão intermédia ou de coordenação, porquanto as funções do conselho pedagógico seriam as de “orientação pedagógica do estabelecimento de ensino, promovendo a cooperação entre todos os membros da escola, de modo a garantir o adequado nível de ensino e conveniente formação dos alunos” (artigo 24).

Para o conselho pedagógico cumprir com os seus objectivos contará com a acção do delegado em cada conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade conseguir “propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver actividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos directivo ou pedagógico” (artigo 26). Para além desta responsabilidade, acresce o dever de “orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo (...) bem como a direcção de instalações próprias e a responsabilidade, perante o conselho directivo, pelo património que lhe esteja confiado” (artigo 29).

Deste pressupostos podemos inferir que o delegado, no exercício das suas funções, deverá possuir uma formação científica e pedagógica reconhecida pelos seus pares que o elegem, bem como aptidões de liderança, na medida em que terá de mostrar iniciativa, organização e coordenação de actividades pedagógicas.

Contudo, os pressupostos de funcionamento e de organização até então descritos são considerados desajustados pelo Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, que revoga toda a legislação que o contrariar, introduzindo alterações mais profundas alusivas ao “regulamento do funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de Apoio nas Escolas de Ensino Preparatório e Secundário” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 211-B/86).

Este decreto considera que o “Conselho Pedagógico é o órgão próprio da gestão das escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias no domínio da orientação e coordenação pedagógica” (cap. 1, ponto 1), bem como no domínio da formação e da mediação/relação escola-meio. Entre os elementos que o compõem estão os “Professores delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (cap. 1, ponto 7.1) que, para além

de ser um cargo de aceitação obrigatória, o docente deverá reunir requisitos profissionais, científicos, pedagógicos, de liderança, de inovação, relacionais e organizacionais, previstos no ponto 39.

A estes delegados são-lhe atribuídas reduções da componente lectiva de acordo com o número de professores que constituem os respectivos grupos e exige-se-lhes, na qualidade de “orientador e coordenador da actuação pedagógica dos professores” (ponto 43), a “criação de condições que favoreçam a formação contínua” (ponto 43.1) desses. O ponto 43.2 atribui-lhe competências para “coordenar a planificação das actividades pedagógicas” e de não menos importância, “assegurar uma participação efectiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes” (ponto 43.5).

Da análise epistémica deste decreto, podemos concluir que há uma preocupação em definir o perfil, as funções, bem como as competências daquele que, para além de ser o responsável pelo modo como os professores do seu grupo actuam pedagógica e cientificamente, é um representante da estrutura de gestão intermédia da escola.

É a partir do momento em que assoma a vontade, por parte da tutela, em criar uma mais ampla desconcentração de funções e de poderes à escola que o papel e a importância do conselho pedagógico assume como órgão de gestão intermédia. É o que o Decreto-Lei n.º 43/89, de 3 de Fevereiro, vem anunciar ao definir um quadro – genérico – orientador da autonomia da escola.

Este diploma legal, pelo artigo 28, revoga o anterior, procurando, pelo que decorre da Lei de Bases do Sistema Educativo, reforçar as escolas de autonomia. Entende este instrumento legal que “a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participativa (...) pelos vários intervenientes na vida escolar” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 43/89). Este projecto educativo deve ser elaborado “em benefício dos alunos e com a participação de todos os intervenientes no processo educativo” (artigo 2).

Como consequência do aparecimento deste Decreto-Lei surge cinco dias depois o Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, que “define as regras de composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos” (preâmbulo do Despacho n.º 8/SERE/89), do qual faz parte o “professor-delegado ou representante de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (ponto 2), que é designado pelo presidente do conselho directivo (ponto 56) e de aceitação obrigatória. Compete a este, enquanto membro do conselho pedagógico,

assegurar a orientação pedagógica, promover a unificação dos critérios de avaliação; dinamizar a coordenação interdisciplinar e elaborar, aprovar e divulgar o regulamento interno e o plano de actividades da escola, bem como desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo na escola. É de notar que à medida que surge legislação em relação à gestão e organização escolar, vai emergindo a intervenção cada vez maior daquele que compõe um órgão da estrutura intermédia na gestão escolar.

Após este Despacho, aquele que mereceu a nossa prerrogativa foi o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, aplicado em regime experimental a quarenta e nove escolas e cinco áreas escolares, porque é onde aparece referência, pela primeira vez, à figura do “chefe de Departamento Curricular” (cap. IV, artigo 33), sendo substituído, mais tarde, pelos Coordenadores de Departamento.

Este diploma legal procura atribuir aos “professores novas atitudes de responsabilidade” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91) porque, de acordo com o mesmo, “a própria lei prevê a alteração dos modelos de gestão vigentes (...) que obriga à transferência de poderes de decisão [da Administração Educativa] para o plano local” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91). Por esta razão, este instrumento “define um modelo de direcção e gestão” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 172/91) diferente daqueles que até então vigoravam.

No que respeita ao assunto que aqui estamos a tratar, verifica-se que o conselho pedagógico perde atribuições previstas na legislação anterior mas, por outro lado, passa a ter maior relevo na construção do Projecto Educativo, do Regulamento Interno e do Plano Anual de Actividades da escola, cujos documentos são orientadores da prossecução da política educativa e dos ideais de educação de cada estabelecimento de ensino, os quais, por sua vez, são os legitimadores do processo da autonomia.

Porque é que esta alteração é importante para o nosso propósito? Porque este documento no capítulo IV, artigo 31, considera o conselho pedagógico, mais do que um órgão de direcção e gestão, “o órgão de coordenação e orientação educativa” que presta apoio aos restantes, do qual fazem parte, para além de outros, “os chefes dos departamentos curriculares” (artigo 33; ponto 4b). Outra razão deve-se ao facto de os departamentos curriculares serem considerados “estruturas de orientação educativa” (secção II, artigo 36). Dos departamentos curriculares fazem parte “todos os professores que leccionam a mesma disciplina, área disciplinar ou façam parte do mesmo grupo de docência” (artigo 37) e ainda prevê a possibilidade, por intermédio do Regulamento Interno da escola, de ser “criado em

cada departamento um conselho de delegados de disciplina” (artigo 38, ponto 2). Porém, é dentre os professores do departamento que o respectivo chefe é eleito.

Podemos apurar que, perante a lei, é criada uma estrutura de gestão completamente nova que converteu a perspectiva segundo a qual a escola se organizava e se fazia representar pelos seus órgãos de orientação e gestão. Esta nova estrutura, o departamento curricular – chefe de departamento curricular – é uma estrutura que, para Albuquerque (1998), “é simultaneamente de coordenação vertical (intradisciplinar) dos professores de uma mesma disciplina e de coordenação horizontal de várias disciplinas de áreas do saber vizinhas (inter/pluridisciplinar)” (p. 42-43).

É de notar, contudo, que apesar de surgir esta novidade pedagógica, a figura de delegado de grupo continua presente e visível, tornando difícil a transição de funções deste para o outro. Segundo Cabral (2009), assistiu-se, num período inicial, “a um certo esvaziamento das funções do coordenador, pois, na prática, funciona apenas como veículo de transmissão das informações e decisões emanadas do conselho pedagógico” (p. 15), sendo que as funções de carácter pedagógico eram, ainda, da responsabilidade do delegado de grupo.

A crescente preocupação com a “autonomia das escolas e a descentralização como aspectos fundamentais de uma nova organização da educação com vista à democratização, igualdade de oportunidades e qualidade do serviço público de educação” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98) fez com que a tutela realizasse novas alterações nos órgãos de gestão pedagógica intermédia. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, prevê que a composição do conselho pedagógico, órgão de coordenação e orientação educativa, seja da responsabilidade de cada escola, patente no Regulamento Interno, devendo salvaguardar “a participação de representantes das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, das associações de pais e encarregados de educação, dos alunos do ensino secundário, do pessoal não docente e dos projectos de desenvolvimento educativo” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 25).

Está manifesto neste Decreto, que aprova o “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação” (Decreto-Lei n.º 115-A/98, artigo 1), a preocupação de “favorecer decisivamente a dimensão local das políticas educativas e a partilha de responsabilidades” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 115-A/98). Esta preocupação é visível pela menor expressividade de docentes neste órgão de coordenação e o maior envolvimento da comunidade educativa, condição necessária para a construção da pretensa

autonomia. Todavia, institui a participação dos departamentos curriculares, enquanto estrutura de orientação educativa, cuja função é assegurar a articulação curricular (artigo 35). Os departamentos curriculares deverão ser coordenados por professores profissionalizados cuja eleição deverá ser realizada entre os docentes que o constituem (artigo 35, ponto 3). Note-se que este diploma legal, relativamente ao modelo de gestão anterior, não faz referência ao delegado ou representante de grupo, ficando explícito que é aos coordenadores dos departamentos curriculares, “nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares” (artigo 35, ponto 2), que compete realizar a respectiva articulação curricular. Ainda assim, como refere Cabral (2009), por dificuldade de adequação e organização interna “muitas escolas salvaguardaram ainda nos seus regulamentos internos a manutenção deste cargo” (p.16).

Depois do Decreto-Lei n.º 115-A/98 ter regulamentado o exercício de funções nos órgãos e estruturas de administração e gestão relativamente às funções de direcção e coordenação de estabelecimentos, surge o Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, que “estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa”(artigo 1) previstas no Decreto-Lei referido anteriormente. Este Despacho considera as estruturas de orientação educativa “formas de organização pedagógica da escola” com funções de coordenação pedagógica e de articulação curricular e ligação com os pais e encarregados de educação. Por esta razão, considera que estas estruturas são de gestão intermédia da escola.

A coordenação de departamento, nesta qualidade, deverá estar a cargo de docentes profissionalizados e escolhidos pelos seus pares membros dos departamentos curriculares e, aponta um requisito novo, “que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores” (artigo 5).

Pela análise deste artigo podemos concluir que para alguém poder desempenhar este cargo terá de possuir conhecimentos específicos em áreas específicas que ultrapassavam aqueles que de qualquer docente adquire na sua formação académica. Este pressuposto é, aliás, corroborado por Barroso (1996) na sequência do estudo que realizou acerca do reforço da autonomia das escolas e que deu origem ao decreto-Lei n.º 115-A/98, quando afirma tornar-se “necessário, igualmente, qualificar todos os que desempenham cargos de gestão” (p. 64).

Esta qualificação é que permitirá ao coordenador, como está fixado no artigo 5º, ponto 2 do Decreto Regulamentar em questão,

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escola;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

Para além destes novos desafios colocados aos coordenadores, compreendem-se as exigências porque também o conselho de docentes e departamento curricular, como está previsto no artigo 4º do mesmo Decreto Regulamentar, têm de revelar competências para

- a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional;
- b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;
- c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;
- d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- g) Identificar necessidades de formação dos docentes;
- h) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

Estamos, portanto, perante uma nova visão relativa às funções e competências que os coordenadores de departamento tinham até à altura. Não é de estranhar que como consequência destes critérios que se começa a considerar este órgão como estrutura de orientação educativa na gestão intermédia das escolas.

Nesta qualidade, os coordenadores de departamento tendo assento no conselho pedagógico, tornam-se co-responsáveis pela autonomia da escola na medida em que têm a competência de “cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas” (Decreto Regulamentar n.º 10/99, artigo 5º, alínea e). O que equivale a afirmar que estes têm de apresentar propostas para a elaboração

tanto do Projecto Educativo, como do Plano Anual de Actividades, bem como do Regulamento Interno, que são instrumentos privilegiados pela lei, conducentes à referida autonomia. Para além desta valência, note-se que estes instrumentos, de acordo com o artigo 17º do Decreto-Lei n.º 115-A/98, são elaborados e submetidos à aprovação da Assembleia Geral – agora Conselho Geral – pela direcção executiva, depois de ouvido o conselho pedagógico.

Esta ascensão de comprometimento dos coordenadores de departamento ficou patente, recentemente, quando o Ministério da Educação procedeu à alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, criando o Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro.

A criação deste diploma, pelo que o Preâmbulo descreve, deveu-se à necessidade verificada de realizar uma profunda alteração no estatuto da Carreira Docente com o objectivo de promover a cooperação entre os professores e reforçar as funções de coordenação. Por isso, para que as escolas tenham um corpo docente reconhecido, mais experiente, com mais autoridade e formação para assegurar as funções de maior responsabilidade e usando o critério da diferenciação que é aplicado nas profissões qualificadas dos corpos especiais da Administração Pública, foram criadas duas categorias entre os professores: os titulares e os não titulares, cabendo aos primeiros, considerada categoria superior, o exercício de funções de coordenação e supervisão.

A partir do que foi decretado, qualquer função adstrita à gestão intermédia das escolas e à supervisão, que se espera ser de maior qualidade, ficou dependente de um grupo específico dentre os docentes cujo destaque é expresso pelo número de anos de docência e pelos cargos que anteriormente tinham desempenhado.

Para que as escolas possam ter um corpo docente reconhecido foi determinado pelo Decreto Regulamentar n.º 2/2008, de 10 de Janeiro, que os professores fossem avaliados segundo um novo regime de avaliação docente. A alteração mais expressiva foi a de que a avaliação docente não assenta excessivamente na auto-avaliação, porque delega a responsabilidade principal por esta avaliação aos coordenadores dos departamentos curriculares ou dos conselhos de docentes, bem como aos órgãos de direcção executiva das escolas. Para estes agentes procederem à respectiva avaliação e para que a avaliação fosse mais exigente, segundo este Decreto a tutela disponibilizou um conjunto de instrumentos que cada escola deve adaptar para medir o progresso dos resultados escolares, bem como o grau de cientificidade, pedagogia e didáctica mostrada pelos professores durante as aulas assistidas

pelos avaliadores, que tanto podem ser os coordenadores como outros professores titulares a quem os primeiros delegavam funções (artigo 12º).

Este normativo, que regula os mecanismos necessários à aplicação do novo regime de avaliação, releva ainda mais o papel e a importância dos coordenadores de departamento. Esta habilitação está patente no artigo 17º, pontos 1, 3 e 4 do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, que credencia os coordenadores a julgar os professores avaliados quanto à preparação e organização das actividades lectivas; a realização das mesmas actividades; a relação pedagógica com os alunos e o respectivo processo de avaliação das aprendizagens. Este destaque dado ao coordenador de departamento é tal que ele só pode ser avaliado nas funções exercidas por ele, conforme atesta o artigo 29º deste Decreto, por uma entidade interna à unidade orgânica onde exerce funções e por outra externa que é designado pelo Inspector Geral da Educação, com formação científica na área do departamento avaliado, segundo parâmetros diferentes dos outros professores.

Perante estas alterações todas perpetradas no Estatuto da Carreira Docente, houve a necessidade de as consubstanciar ou sedimentar no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que tem como principal objectivo “reforçar a autonomia e a capacidade de intervenção dos órgãos de direcção das escolas para reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Para alcançar este propósito, o diploma procura reforçar as lideranças das escolas que se procura serem boas e eficazes, criando para isso o cargo de director, “coadjuvado por um sub-director e um pequeno número de adjuntos, mas constituindo um órgão unipessoal e não um órgão colegial” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). O órgão colegial de direcção é assumido neste Decreto, pela constituição do Conselho Geral, onde têm assento o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação, os alunos (só os adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local.

O director assume, a partir deste instrumento legal, a gestão administrativa, financeira e pedagógica, por isso é que é por inerência o presidente do conselho pedagógico, com o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, que deixam de ser eleitos pelos seus pares, entre os titulares da escola e que devem obedecer às características previamente anunciadas no Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, considerados principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica.

Como aspecto inovador das medidas tomadas com vista à autonomia e capacidade de auto-organização da escola, este Decreto-Lei estabelece “apenas a criação de algumas estruturas de coordenação de 1º nível (departamentos curriculares) com assento no conselho pedagógico e de acompanhamento aos alunos” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Nunca nenhum diploma legal tinha sido tão explícito quanto este em relação à inclusão obrigatória neste órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação educativa, “nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente” (artigo 31º), conferindo-lhe responsabilidade na prossecução dos objectivos educacionais expostos no artigo 33º que trata das competências do mesmo.

De todas as alterações realizadas ao estatuto da carreira Docente, aquela que causou maior perplexidade foi a considerada divisão dos professores em duas categorias. Esta alteração conduziu a muitos protestos e indignações tanto por professores como por estruturas sindicais e levou a que depois de dois anos

da entrada em vigor do Decreto-Lei nº 15/2007, de 19 de Janeiro, atendendo à profundidade das mudanças introduzidas, o Ministério da Educação acordou com as associações sindicais representativas do pessoal docente a abertura de um processo negocial para a revisão de alguns aspectos do Estatuto da Carreira Docente (preâmbulo do Decreto-Lei nº 270/2009),

levando ao aparecimento do Decreto-Lei nº 270/2009, de 30 de Setembro.

Este Decreto-Lei teve como principal alteração a introdução de novas medidas ao nível dos módulos de tempo de permanência obrigatória nos escalões e, ainda, no que concerne ao acesso à categoria de professor e de professor titular.

Sempre na direcção da valorização do trabalho e da profissão docente e na sequência da manutenção do processo negocial, porque as medidas anteriores realizadas não satisfizeram o que os professores e as estruturas sindicais reivindicavam, o governo, pelo Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de Junho, declara que “a carreira docente passa a estruturar-se numa única categoria, terminando a distinção entre professores e professores titulares” (preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2010).

Depois deste surgiram alguns despachos e portarias que regulam a progressão na carreira e a avaliação do desempenho docente, mas não altera quaisquer aspectos relativos à estrutura orgânica das escolas. Com esta medida,

para proporcionar às escolas e a todos os intervenientes no processo educativo um clima de tranquilidade que favoreça o cumprimento da elevada missão da escola pública, promover o mérito e assegurar a prioridade ao trabalho dos docentes com os alunos (preâmbulo do Decreto-Lei nº 75/2010),

a tutela permite que os coordenadores de departamento possam ser designados em função da confiança que transmitem ao director e não em função da antiguidade dos mesmos.

Pese embora o facto de ter havido alterações no estatuto da carreira Docente que conduziram a alguma satisfação relativa à integração e ao trabalho que é desenvolvido pelos docentes, ainda persistem muitas resistências e contrariedades que justificam a reivindicação no sentido de se suspender este novo modelo de avaliação. Veja-se que a propósito da demissão do Primeiro Ministro no dia 23 de Março, passados dois dias houve a tentativa de revogação deste processo por votação dos deputados na Assembleia da República.

Com todas as mudanças introduzidas nas escolas desde a revolta de 1974 e com a implementação nessa altura de um novo Estatuto da Carreira Docente, assistiu-se até hoje ao desenvolvimento e distinções de novas funções por parte daqueles que têm a importante e nobre tarefa de ensinar. Destacamos, particularmente, a acção dos coordenadores de departamento curricular aos quais lhe são exigidas, agora, funções de maior relevo quer no domínio da liderança dos docentes que integram o seu departamento curricular, quer na supervisão dos seus pares na medida em que têm uma intervenção directa a sua avaliação de desempenho.

2.2. Oportunidade da Coordenação do Departamento Curricular

Pelo que foi evidenciado nos diplomas legais no capítulo anterior, os departamentos curriculares, orientados por um coordenador, são considerados estruturas de gestão intermédia das organizações escolares.

O conceito de organização pode ser entendido numa variedade de sentidos, tão lato ao ponto de nenhum ser directamente aplicável à escola. Contudo, recorrendo ao conceito clássico, pode-se definir qualquer organização como um conjunto de duas ou mais pessoas que realizam tarefas, seja em grupo ou individualmente, mas que são realizadas de uma forma coordenada e controlada, actuando num determinado contexto, com vista a alcançar um

objectivo predeterminado, adequando o esforço e a intencionalidade com diversos meios e recursos disponíveis, liderados por alguém com a função de planear, organizar e controlar os comportamentos que proporcionam o alcance desses mesmos objectivos.

Constata-se, portanto, que o conceito em questão serve a qualquer tipo de organização. Aquilo que poderá constituir o elemento diferenciador são as metas ou objectivos que cada organização persegue. É nesta medida que podemos induzir a escola como uma organização distinta da empresarial, porquanto a primeira visa a defesa de interesses de um conjunto particular de pessoas ou da sociedade em geral, a segunda tem por fim a maximização do seu valor enquanto património para os proprietários que é conseguida pela capacidade de gestão de todos os recursos desde a produção à distribuição de bens e serviços.

Neste contexto, a gestão surge como um conjunto de tarefas a realizar que procuram garantir a afectação eficaz de todos os recursos disponibilizados pela organização, a fim de serem atingidos os objectivos predeterminados. É, podemos afirmar, o processo de se conseguir obter resultados (bens ou serviços) com o esforço dos outros, tendo como objectivo o alcance das metas organizacionais de uma maneira efectiva e eficiente através da planificação, da organização, da direcção e do controle.

A aceção da escola como organização tem-se vindo a revelar produtiva, principalmente nas últimas décadas, na medida em que se criaram diversas percepções acerca dela, tantas quantas as configurações concebidas pelos teóricos das organizações.

Mintzberg aparece como um paradigma no que diz respeito ao estudo das diferentes estruturas, dinâmicas e configurações organizacionais, conferindo às ultimas um carácter sistémico, na medida em que os seus constituintes são elementos fundamentais para o seu funcionamento.

É nesta medida que Mintzberg (1995), fala de cinco estruturas dentro das organizações, que são: o Vértice Estratégico, a Linha Hierárquica, o Centro Operacional, a Tecnoestrutura e o Pessoal de Apoio. Cada uma destas estruturas tem especificações demarcadas das demais, mas com a possibilidade de interagirem das mais variadas formas.

O Vértice Estratégico é a estrutura que corresponde ao topo da estrutura hierárquica, na qual se estabelecem estratégias de actuação e onde ocorrem a maior parte das decisões, com o objectivo de cumprir a sua missão o mais eficaz possível. Estabelecendo um paralelismo com as organizações escolares, podíamos compará-la com a Direcção.

A Linha Hierárquica, formada pelos gestores intermédios, tem a função primordial de estabelecer a ligação entre as partes da organização. Esta estrutura assoma-se como o centro

nevrálgico na medida em que, para além de ter de dar resposta às necessidades emergentes da organização, é por ela que passa toda a informação e onde as estratégias, criadas pela anterior estrutura, são adaptadas segundo o modo de funcionamento da mesma. Segundo o autor, cabe a esta parte fazer a ligação com maior incidência, entre o Vértice Estratégico, que projecta as estratégias e faz o planeamento, e o Centro Operacional. Fazendo corresponder esta organização com a escolar, situaríamos aqui os órgãos da estrutura de gestão intermédia da escola, entre eles os coordenadores de departamento.

O Centro Operacional é o local por excelência onde se dá o processo de produção, que poderá ser, por exemplo, as aprendizagens efectuadas pelos alunos. É por isso que toda a organização deverá orientar-se em função desta estrutura, pois é para isto que a organização é criada.

A Tecnoestrutura é formada por aqueles que têm a capacidade de observar e avaliar todo o sistema e a forma como ele está a funcionar, de forma a permitir realizar os ajustes fundamentais para o alcance dos objectivos organizacionais.

O Pessoal de Apoio também não está envolvido directamente na produção, apenas constitui o suporte de todo o sistema, assumindo a função de sustentar ou de tornar possível o processo de produção.

Poderemos inferir, do contributo de Mintzberg, que se não existirem objectivos comuns entre as partes e se não houver uma determinada estrutura empenhada em consegui-los, dificilmente poderemos falar de organização, antes num conjunto de pessoas.

É nesta medida que Ventura (s.d.) afirma que

a estrutura introduz na organização uma determinada ordem hierárquica baseada na autoridade. Essa estrutura é o instrumento de que a organização se serve para levar a cabo a sua actividade e atingir os objectivos que se propõe. Ela reflecte a maneira como se divide o trabalho em distintas parcelas de actuação e que mecanismos se estabelecem para coordená-las”. (p. 3).

Os gestores são aqueles que na organização a qual se rege por uma dada autoridade hierárquica, dirigem as actividades de outros a fim de atingir os respectivos objectivos propostos. No seguimento desta observação propõe o seguinte esquema para ilustrar a estrutura organizativa da escola:



Figura 1. Estrutura organizativa da escola, por Alexandre Ventura

Segundo este, no tipo de Gestão Intermédia, de coordenação, predomina uma componente táctica que se caracteriza pela dinamização de recursos e pela elaboração de planos e programas específicos relacionados com a área ou função do respectivo gestor, a qual é desempenhada pelos directores de turma, coordenadores dos directores de turma, conselhos de turma e coordenadores de departamentos curriculares.

Também para Bennett (1995), ainda que reconheça alguma falta de distinção na expressão, define a gestão intermédia nas escolas como “some kind of tier of authority which tries to co-ordinate the day-to-day work of the teachers in the various sub-units and integrate them into overall totality of the school” (p. 104). Segundo esta ideia, a estrutura de gestão intermédia, falemos dos coordenadores de departamento que são quem nos interessam, têm a responsabilidade de estabelecer essa ligação clara, coesa e consensual entre o que acontece na sala de aula e o que são os objectivos da escola manifestos no projecto educativo. Essa acção é fundamental para que todos trabalhem na mesma direcção. Daqui surge a necessidade do coordenador se assumir, também, como um líder.

Na mesma linha de ideias está Díaz et al. (2002) que, ao referir os factores conducentes à eficácia das escolas, aponta a importância do gestor intermédio enquanto impulsionador do trabalho que é realizado pelos outros dentro do mesmo grupo de acção, salientando a importância do estabelecimento claro de intenções e de objectivos da organização como aspectos fundamentais da convergência dos vários interesses do grupo. Afirma ele que “las personas han de estar todas conectadas con los objetivos comunes, bajo

la dirección de un gestor que armonice todas las funciones y tareas” (p. 91). Deve ser atributo de um gestor moderno, para Díaz et al. (2002), alguém que “parte de unas relaciones próximas y horizontales donde se potencie a la persona del professor, desempeñando sus tareas y formando parte de um equipo y se confía plenamente en competencias técnicas, profesionales y humanas” (p. 91).

Da conceptualização dada até agora, podemos inferir que a qualidade do trabalho que é desenvolvido nas escolas está intimamente relacionada não apenas com a clareza do estabelecimento dos objetivos previstos no projecto educativo, mas na forma como as estruturas assumem activamente o papel que lhes compete.

Nesta medida os coordenadores de departamento devem ser dinâmicos porque, de acordo com Cabral (2009), “cumpre aos respectivos coordenadores um conjunto de funções, nomeadamente de carácter supervisivo, que podem ter grande impacto na qualidade do trabalho realizado pelos professores que coordenam” (p.1).

Contudo, para exercer esta gestão há que ter marcos de referência base, a partir dos quais se elabore toda a estrutura organizativa com vista ao cumprimento do planeado. Este marco, que, aliás, deverá estar presente na construção do projecto educativo, é a cultura.

Segundo Díaz et al. (2002), “la cultura es la que impulsa el desarrollo organizativo, partiendo de un proceso a través del cual el centro va aprendiendo a pensar y a funcionar de un modo distinto y va desarrollando su propia capacidade organizativa y pedagógica” (p. 87).

A cultura a que nos referimos não é vista numa perspectiva essencialista, antes na perspectiva segundo a qual a cultura está em cada um de nós. Turner (1993) afirma que a maior lacuna da antropologia, relativamente à cultura e à educação, tem sido a da manifestação da incapacidade em desenvolver meios e reflexões que permitam obter uma compreensão crítica, social e historicamente fundamentada sobre os fenómenos culturais. Em vez dessa atitude proactiva, centram-se num currículo tradicional que, nas suas palavras, é sustentando por uma posição académica sobre a cultura, entendendo-a como o conjunto das manifestações que surgem do interior de um grupo dominante.

A cultura tem de ser vista sob um ponto de vista multicultural na medida em que ela depende exclusivamente dele, pois manifesta-se na capacidade que só o homem tem de se adaptar ao meio, transformando-o e essa transformação é individual. Saliento a este respeito a perspectiva de Turner (1993, p. 427) para quem a cultura seria a capacidade humana básica do homem para a criação de si, de todos os membros e grupos da sociedade, culminando num empoderamento que seria o multiculturalismo, constituindo-se como um meio para atingir um

fim e não um fim em si mesmo. Para o mesmo autor, o multiculturalismo, ao contrário da antropologia, é um movimento de mudança que desafia a homogeneidade cultural do grupo étnico dominante.

Também Gerd Baumann (s. d.) afirma que todos nós possuímos mais do que uma cultura. Ao criticar a perspectiva essencialista da cultura referindo que ela “convierte a los niños en fotocopias culturales y a los adultos en víctimas culturales. El error es el mismo en los dos casos: no se tiene en cuenta el echo de que todos practicamos más de una cultura” (p. 108), oferece um argumento convincente em defesa de que a multiculturalidade existe dentro de nós, até porque aqueles que a defendem têm de assumir que possuem identidades plurais e as manifestam ao longo do dia.

Chegados a este ponto temos de colocar a questão: em que medida e de que forma a escola, na sua organização, por intermédio da estrutura de gestão intermédia, pode promover o homem na sua plenitude e cumprir a sua missão?

Para a educação alcançar a formação plena do Homem, os coordenadores de departamento têm de estar atentos a esta diversidade cultural e só eles o podem fazer por causa da posição que ocupam na estrutura hierárquica da escola, o que nem sempre acontece devido à tendência de “normalização, de homogeneização da diversidade, através de um processo de aculturação académica que não representa por igual os interesses, as necessidades, os objectivos, nem formas de pensamento, expressão e comportamento dos diferentes grupos que constituem o mosaico cultural das nossas escolas” (Sousa, 2000, p.3).

Ciente desta realidade, Díaz (2002) afirma que

la cultura está presente en todos los procesos de desarrollo y trabajo a nivel grupal e individual. La cultura tiene la función de dar cohesión interna, frente a las turbulencias del entorno, y sirve de orientación” (p. 87), acrescentando que “la cultura constituye el eje central en torno al cual se va tejiendo toda la actividad de la organización. (Díaz, 2002, p. 87).

Pelo que está previsto na legislação, os coordenadores de departamento dispõem de um certo grau de autonomia e poder que lhes permite estabelecer medidas conducentes ao alcance dos objectivos da organização e da promoção de um ensino de qualidade. É por esta razão que Oliveira (2000), citado por Carneiro (2006, p. 47) afirma que o gestor intermédio é

um actor educativo que, pela posição que ocupa no contexto da comunidade escolar, tem a possibilidade de reconhecer os desequilíbrios e as disfunções do sistema escolar e tem a autonomia e legitimidade para promover medidas de apoio e de correcção, tendentes à

melhoria do desempenho dos professores, com a finalidade última de promover o sucesso educativo.

É este actor educativo, contudo, o representante e responsável por dinamizar um grupo, em alguns casos multidisciplinares, com a missão de assegurar que o trabalho desenvolvido por eles se inscreva nos propósitos gerais que orientam o projecto da escola. Por arcar esta função, advém-lhe o dever de conhecer profundamente o contexto escolar para que a sua actuação se concentre na objectivação dos projectos com os respectivos graus de abrangência, a maior parte das vezes muito diferentes, que possam resultar na projecção da escola e na melhoria das aprendizagens. Portanto, grande parte do sucesso da escola pode depender da acção de cada um destes gestores; da forma como estes agentes operacionalizam e orientam as mudanças nas práticas educativas.

Nesta linha de ideias encontra-se Bennett (1999) que, referindo-se às estruturas intermédias como o motor do desenvolvimento da escola, afirma que “it operates as the power-house of school development – or non-development” (p. 292). Este atributo de responsabilidade e protagonismo é-lhe dado pela legislação relativa às estruturas de orientação educativa proferida anteriormente e que se pode constatar pela profusão com que são utilizados os verbos relativos à sua actuação, tais como “promover/promovendo” ou “propor” que nos conduzem a sentidos relacionados com tomadas de iniciativa, desenvolvimento de acções, ou seja, assunção de uma liderança.

Pela análise das competências atribuídas às estruturas intermédias, emerge a supervisão com um carácter formativo e reflexivo, na medida em que propõe um envolvimento de crescimento entre todos os intervenientes no processo educativo para culminar num maior desenvolvimento organizacional.

Numa altura em que a sociedade se tem revelado cada vez mais exigente com as escolas, nomeadamente no que diz respeito ao desempenho dos alunos – veja-se a publicação dos resultados das provas de exame nacional, como tal da avaliação externa, patente na média dos rankings das escolas – o cargo de coordenador de departamento, enquanto órgão da gestão intermédia, constitui, como alude Carneiro (2006), “uma situação em que a função de supervisão pode, em nosso entender, ser exercida de uma forma bastante alargada e expressiva e cujo desempenho pode estar na base da criação de importantes dinâmicas e no centro da liderança nas escolas” (p. 51).

Se tivermos em atenção o que temos vindo a expor, mais a perspectiva de Carneiro (2006) agora exposta e também a definição que Bennett (1995) dá de gestão intermédia e que

se encontra na página 41 deste trabalho, podemos depreender que os coordenadores de departamento são os que têm a responsabilidade de estabelecer a mediação entre o que acontece nas salas de aula e o que constitui os objectivos da escola. Nesta perspectiva, o coordenador teria de assumir um triplo papel convergente ao mesmo que será o de gestor, mediador e líder, sendo que para Cabral (2009), “a eficácia da acção do coordenador está no equilíbrio entre as capacidades de gestão e as de liderança” (p. 39).

Ciente desta oportunidade está também Maio et al. (2010) quando afirma que

convém salientar que estas estruturas são um importante e fundamental elo de ligação entre os professores, actores a quem cabe dinamizar o processo ensino-aprendizagem e os órgãos de gestão onde se define e se assegura a concretização de políticas e estratégias conducentes à concretização do Projecto Educativo (p. 39).

Numa altura em que se procura desenvolver a autonomia, os gestores pedagógicos intermédios, concretamente os coordenadores de departamento, obtiveram um emponderamento que progressivamente vai sendo alargado. Eles ocupam um lugar na hierarquia organizacional da escola que, segundo Carneiro (2006), “constituem palcos privilegiados de vivência da colegialidade, da participação e da reflexão conjunta” (p. 53). Esta posição – de líder e mediador – dada a natureza do seu cargo, conferem-lhe o poder de intervir no alcance do ensino de qualidade e de promoção da escola na medida em que, observando as práticas educativas e realizando uma avaliação formativa baseada em processos reflexivos, poderão orientar o trabalho dos docentes com vista a esse fim.

É para esclarecer a oportunidade que os coordenadores de departamento têm na prossecução dos fins educativos, que os próximos capítulos tratarão do tipo de liderança que mais de adequa a estes e no que poderá consistir a mediação destes no contexto educativo.

CAPÍTULO 3

A LIDERANÇA EXERCIDA NO DEPARTAMENTO CURRICULAR

Introdução

Marcando as organizações educativas no quadro das organizações em geral, a questão da liderança, como é convicção generalizada entre muitos autores, é uma das condições consistentes para o sucesso das mesmas.

Deve-se, por isso, a esta determinação o facto de a liderança ter vindo a assumir um papel cada vez mais relevante e a ser perspectivada como o factor que poderá operar alterações significativas nos sistemas educativos e nas organizações escolares com o objectivo de as tornar mais eficazes e de aumentar o seu nível de qualidade. Este princípio é manifestado claramente pela Administração Central ao afirmar no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, a propósito do incentivo à autonomia das escolas, que se procura “reforçar as lideranças das escolas, o que constitui reconhecidamente uma das mais necessárias medidas de reorganização do regime de administração escolar” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008). Estas lideranças que se procuram enfatizar devem ser “boas lideranças e lideranças eficazes” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008), por isso é conferido ao director “o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

Ora, sendo a liderança um tema muito vasto e polissémico, não pretendemos com este trabalho realizar uma abordagem detalhada, tão-somente procurar fazer a convergência de um modelo recente que, tendo surgido no contexto empresarial, nos parece ter um interesse potencial para a relevância que os coordenadores de departamento detêm na orientação da escola, enquanto agentes agregados ao órgão da gestão intermédia dessa organização. Portanto, orientaremos a nossa reflexão em função das perspectivas que apontam na direcção de entender a liderança no âmbito do tema desta dissertação.

Intencionalmente e por questões metodológicas, não desenvolveremos o confronto entre liderança e gestão, liderança e autoridade ou liderança e poder. Apenas a perspectivaremos ao nível da gestão intermédia, ou seja ao nível, como constatámos no capítulo anterior, de quem lhe foi conferido o poder de intervir no alcance do ensino de qualidade e de promoção da escola na medida em que, observando as práticas educativas e realizando uma avaliação formativa baseada em processos reflexivos, poderão orientar o trabalho dos docentes com vista a esse fim.

3.1. Liderança na Gestão Intermédia da Escola – Coordenadores de Departamento

Tal como já tínhamos aludido, grande parte do sucesso da escola depende da acção e da forma como cada coordenador de departamento operacionaliza e orienta as mudanças nas práticas educativas, isto é, da forma como se assume como líder.

Relembro o que Carneiro (2006) referiu a este respeito afirmando “que a função de supervisão pode, em nosso entender, ser exercida de uma forma bastante alargada e expressiva e cujo desempenho pode estar na base da criação de importantes dinâmicas e no centro da liderança nas escolas” (p. 51).

A mesma importância é referida por Costa (2000) ao afirmar que

o reconhecimento da importância dos processos de liderança no funcionamento das organizações escolares continua(...) na ordem do dia. O quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade (p. 30).

Também Torres e Palhares (2009) referindo-se ao aparecimento de sucessivas medidas de política educativa nas duas últimas décadas afirmam que “denota-se uma valorização crescente do papel das lideranças no desenvolvimento da autonomia das escolas” (p. 77), das quais “emerge paulatinamente como uma variável de controlo da excelência escolar, ao arrepio de uma cultura de gestão colegial historicamente enraizada nas escolas portuguesas” (p. 77).

É imprescindível o exercício de uma liderança nas organizações escolares. Dadas as conjunturas políticas e sociais é emergente o processo de liderança que, para consolidar as medidas educativas, dê ênfase à capacidade de organizar, proteger, orientar, resolver conflitos e estabelecer preditivos, por mais democrática que possa ser a gestão escolar.

O fundamento desta necessidade está na transformação operada na sociedade ao longo do século XX e XXI. Se o que caracterizava as organizações escolares até à década de 70 do século XX era a estabilidade, a predictibilidade, uma escola que se configurava como uma organização claramente administrativa e burocrática com objectivos e valores claros, com ordem e o respeito que obrigava a sociedade a atribuir respeitabilidade ao trabalho docente e aos próprios docentes, o novo contexto social, económico e político, descrito pelos

comentadores e analistas socioeconómicos como um mundo em permanente mudança, deslocação e descontinuidade, veio alterar esta configuração inicial.

Também o papel dos professores sofreu mutações significativas na escola, dada a emergência de uma sociedade cada vez mais tecnocrata. De acordo com Díaz et al. (2002, p. 235) o tempo dos professores era devidamente distribuído em três momentos essenciais. Uma parte para a actualização científica; outra para a planificação e consequente elaboração de materiais didácticos; terceira para a leccionação e relação directa com os alunos. Hoje em dia, aos docentes, para além do seu papel essencial que medeia a relação ensino-aprendizagem, é-lhes exigido outro tipo de funções que, para Díaz et al. (2002), “apuntan hacia el ejercicio de un liderazgo social de aula como el de orientador, acesor familiar en el proceso de aprendizaje” (p. 235).

Como tal, actualmente, o processo de liderança é visto como uma actividade central e transversal a toda a classe docente, porque é exortada como a condição “capaz de implicar a sus colaboradores en un proyecto de futuro que responda a los procesos clave del centro y proporcione el incentivo y la ilusión necesaria para trabajar con objetivos comunes” (Díaz et al, 2002, p. 236).

Temos de aceitar que nas escolas há pessoas que pela posição que ocupam, neste caso como gestores intermédios, não podem deixar de assumir papéis de liderança. Por causa desta constatação, pensamos ser imprescindível que, na linha da ideia de Fullan (2003), “a liderança seja cultivada deliberadamente ao longo do tempo e a todos os níveis da organização” (p. 8).

Também Carneiro (2006) assevera que

apesar de todos os profissionais que integram esta nova escola necessitarem de estar imbuídos de um espírito comum de pertença, de partilha de cooperação (...), pensamos que alguns deles compete especialmente antecipar, despertar, mobilizar, agilizar encontrar caminhos para sua concretização. São estes os que lideram os processos. Entre estes estão sem dúvida os professores com responsabilidades ao nível da coordenação (p. 22).

O que temos de saber e perguntar será, então, o que se poderá entender por liderança, neste contexto e qual o tipo de liderança a exercer?

É muito frequente acontecer, no contexto educativo, que quando se fala de liderança é porque se designa algum professor entre os demais para desempenhar um papel que exige o exercício de alguma influência sobre eles e por essa razão passa a ser visto com algumas reservas e, por vezes, ser alvo de algumas observações jocosas e maliciosas.

O móbil deste comportamento, para Díaz et al. (2002) está na ambiguidade criada pela dualidade que se sente entre o desejo de ser líder e, concomitantemente, o receio de o exercer. Este receio advém da indução relacional que normalmente se faz da ideia que se tem de chefe e de subordinado. Para Díaz et al. (2002) “existe una especie de pudor a presentear el lado más oculto de nuestros más profundos deseos de influir en los demás o de ejercer algún tipo de poder” (p. 231). Por outro lado o mesmo comportamento funda-se no facto das mentalidades estarem ainda subservientes da ideia de que a liderança é sinónimo de poder, “la capacidad que tienen algunos seres humanos de dominar a otros” (Díaz et al, 2002, p.231).

Esta forma de entender a liderança como forma de se sobrepor ao outro na medida em que é chefe e o outro subordinado, levando a relações arbitrárias entre ambos, foi amplamente ultrapassada pelas investigações realizadas nas últimas décadas. Destas investigações surgiu a necessidade de, conforme afirma Díaz et al. (2002),

superar estos preconceptos sobre la relación jefe-subordinado a la que se há reducido, quizás por exepriencias personales más bien dolorosas, la percepción de la mayor parte de la gente sobre liderazgo humano que comummente se identifica com el concepto de ‘jefe’” (p. 232),

pois o conceito de chefe perspectiva os que dependem dele como subservientes, enquanto que a compreensão que se tem de liderança hoje transporta esta relação para o âmbito da colaboração uma vez que ambos interagem porque estão inseridos no mesmo projecto.

O aspecto relacional que caracteriza as duas interpretações é absolutamente distinta. No primeiro caso prevalece uma relação formal criada por uma hierarquia vertical. No segundo a relação é mais informal porque as relações de autoridade são horizontais e a vontade em seguir o líder dependerá dos objectivos pessoais e organizacionais que se procuram atingir.

É este tipo de relação ou interacção que demará a liderança nas escolas e que a deverá projectar em todas as estruturas, porque dela dependerá o alcance dos objectivos escolares.

Ciente desta abrangência encontra-se Nóvoa (1992) ao assumir que

a coesão e a qualidade de uma escola dependem em larga medida da existência de uma liderança organizacional efectiva e reconhecida, que promova estratégias concertadas de actuação e estimule o empenhamento individual e colectivo na realização dos projectos de trabalho (p. 26).

Os coordenadores de departamento, dadas as suas funções e competências, terão de ser líderes que se integrem e procurem obedecer ao princípio proposto por esta visão, que é o da colaboração e estimulação dos professores do seu departamento curricular, procurando alcançar os objectivos da organização escolar patentes no Projecto Educativo.

Dada a importância desta distinção, Marques (2003) apontando o comportamento adequado dos coordenadores de departamento, sugere-lhes que

olhe para si como alguém que tem a função de criar um clima de entusiasmo entre todos. Quando um coordenador de departamento consegue estabelecer uma relação de confiança entre todos, é muito fácil aumentar os níveis de motivação do grupo (p. 109-110).

Só na medida em que se estabelecer esta ligação clara, que deve ser coesa e consensual, se consegue alcançar os desígnios da escola.

A este propósito relevamos que, segundo Nóvoa (1992), “um dos aspectos mais importantes do esforço de criação de escolas eficazes é a co-responsabilização dos diferentes actores educativos” (p. 24). Os coordenadores deverão ter a noção clara da sua actuação, porque se agirem apenas na qualidade de gestores poderão ficar limitados pela rotina administrativa, afectos à organização, planificação e propagação da informação. Se assumirem a função de liderança, os coordenadores poderão conseguir motivar e incentivar os colegas, impulsionando o departamento para a melhoria, podendo ser, simultaneamente, uma inspiração para os demais docentes da sua escola.

Para que o coordenador consiga os seus intentos é imperativo que a sua liderança seja forte e conquiste seguidores. Só assim envolverá os demais num projecto que, pela colaboração desencadeada, sintam que o mesmo os poderá também beneficiar a eles.

Arriscar-nos-íamos a afirmar que, embora haja várias definições de liderança, aquela que pode ser abstraída do que apresentámos é a que consiste, genericamente, no processo de conduzir as acções ou de influenciar um comportamento e a mentalidade das outras pessoas. Liderança é para Sprea (2009) “a realização de metas por meio da direcção ‘sic’ de colaboradores. A pessoa que comanda com sucesso seus colaboradores para alcançar finalidades específicas é líder” (p. 57).

É neste âmbito que Díaz et al. (2002, p. 237-238), referindo-se à perspectiva que Peter Drucker tem sobre a liderança, menciona os cinco aspectos fundamentais nos quais ela se estrema. O primeiro é o de que o líder tem de ter seguidores que colaborem com ele para levar avante um projecto que se traduza num benefício para todos. O segundo afirma o líder,

não como alguém que possui características fisiológicas específicas, mas como alguém que denota possuir uma visão proactiva para o futuro da organização. Outro aspecto identifica a liderança como a consequência dos resultados que se conseguem e não da popularidade que se possa perseguir e obter. A quarta reconhece o líder como aquele que está sempre presente e que orienta a sua acção de acordo com os valores que defende, para que aqueles que o seguem se possam rever neles. Finalmente o quinto aspecto identifica a liderança não como um privilégio ou uma forma de obter favores, antes como um serviço, um trabalho e uma responsabilidade.

Estes aspectos são esquematizados por Díaz et al. (2002, p. 238) no seguinte quadro:

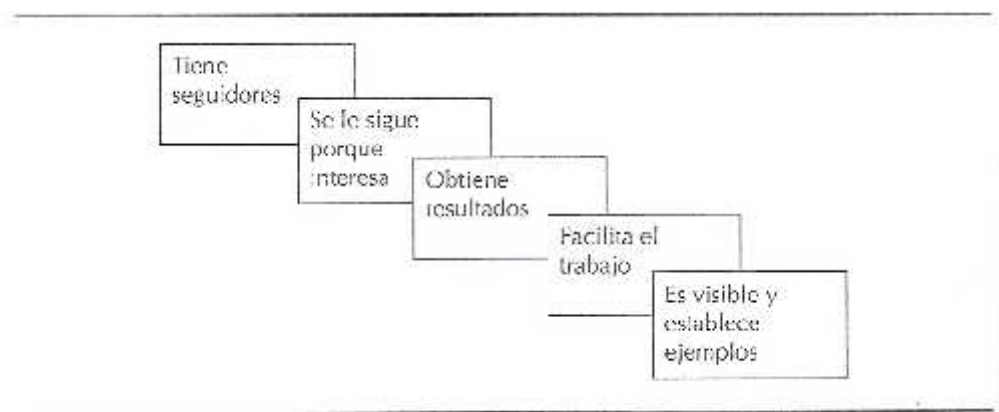


Figura 2: Definição de liderança segundo a perspectiva de Peter Drucker

Para que uma escola seja eficiente, julgo que nos é permitido afirmar pegando nesta concepção, terá de ter muitos líderes, pois é fundamental desenvolver nos professores, enquanto agentes educativos, a capacidade de liderar, a propensão para a mudança e a vontade de inovar, de dinamizar projectos, aprendendo mutuamente e de uma forma colaborativa através de processos de auto-reflexão crítica.

Por esta via, a liderança dos coordenadores de departamento nunca poderá ser entendida ou confundida com um cargo a desempenhar, antes como uma função a desenvolver, na medida em que estes fornecem directrizes e exercem influência para atingir as finalidades da escola. Para Drucker, segundo Díaz et al. (2002) a liderança é algo comum, desinteressante e nada romântico em que a sua essência é o desempenho.

Por esta razão Tuna (2009) afirma que

é insofismável para nós que a ideia de líder escolar não deverá ficar confinada à de poder e hegemonia sobre os outros. Cremos antes que um líder escolar deverá assumir valores e práticas de uma gestão pós-burocrática e moderna e que, mais que acompanhar a sociedade global em que vivemos, terá de interferir na globalização, devendo ser parceiro das mudanças que constantemente ocorrem na sociedade do conhecimento em que nos movimentamos (p. 37).

Ser líder actualmente e perante toda a mutação social e nomeadamente no contexto escolar, é planear, organizar, orientar, controlar o trabalho e dinamizar o grupo de trabalho que gere, de forma a conseguir realizar os objectivos propostos. Neste sentido valoriza os contributos individuais, comprometendo-os na acção colectiva. A sua função não será a de resolver os problemas por si próprio, mas o de conseguir que o grupo se envolva nos processos de resolução dos próprios problemas e dos da organização escolar.

Díaz et al. (2002) afirma que “el líder se ha convertido, por consiguiente, en un ‘facilitador’” (p. 237), porque na perspectiva deste autor o líder para exercer a sua função, tem de possuir conhecimentos e experiência na dinamização de grupos; tem de revelar qualidades como as de sensibilidade, disciplina, capacidade de persuasão e, sobretudo, de mobilização e envolvimento daqueles que lidera com vista ao alcance de um projecto comum; tem, finalmente, de se sentir seguro nas situações que exigem mudança e de resistir e gerir os conflitos que potencialmente poderão aparecer.

De acordo com a ideia de Carneiro (2006), estes pressupostos são “congruentes com o exercício da liderança partilhada, característica do contexto escolar, muitas vezes situada nos cargos de gestão intermédia” (p. 30-31).

Pese embora o facto desta observação, não podemos olvidar as dificuldades que poderão emergir na procura do exercício desta função e da procura do envolvimento de todos no mesmo projecto. A primeira que se pode apontar de imediato é o facto de o coordenador ser designado pelo director, fazendo com que, eventualmente, a capacidade ou predisposição para a liderança não seja um critério privilegiado. Esta circunstância poderá obstruir a relação que era desejável ter no departamento, uma vez que o coordenador é visto como um entre iguais, mas que é da predilecção do director, por isso o designou, podendo tal facto diminuir a segurança para que possa intervir nas práticas dos seus pares. Outro factor deve-se à ausência de uma formação específica para o exercício deste cargo, pois não se tem visto qualquer acção formativa neste âmbito. Ainda poderíamos apontar o facto de a maioria dos departamentos serem multidisciplinares o que poderá provocar perplexidade na acção de coordenação na sua generalidade, para além de essa acção não poder ser entendida pelos seus colegas como relevante no domínio de formação que não é o seu.

Podemos afirmar, contudo, que como afirma Díaz et al. (2002) “ahora el liderazgo es visto como una construcción social de la realidad que exige una interacción constante y por consiguiente dialéctica. Implica tensiones, contradicciones y persigue la continua transformación de las relaciones” (p. 239).

É neste sentido que muitos autores falam da liderança transaccional como a mais adequada ao contexto escolar, no sentido de que os coordenadores poderão fazer uso das suas funções e competências para exercer a influência necessária sobre os professores do departamento de modo a procurar garantir um acordo sobre a forma de alcançar os objectivos da escola e do próprio departamento. O próprio Bennett (1995) salienta o valor desta dimensão alargando-a a todos os órgãos da gestão intermédia.

A liderança transaccional, muitas vezes complementar da transformacional, centra-se fundamentalmente nos parâmetros que norteiam a gestão tanto das pessoas como dos recursos de uma dada organização, caracterizando-a pela recompensa consequente do alcance dos objectivos pré-estabelecidos, estando mais “preocupada com a manutenção do ‘status quo’” (Carneiro, 2006, p.27).

Porém, existe uma ambivalência relativamente ao predomínio destas no contexto educativo, porque a liderança transformacional entendida no âmbito do desenvolvimento da actividade docente, traduz-se na capacidade de envolver os outros num compromisso de mudança e que, para Díaz et al. (2002), consiste na adaptação contínua face à mobilidade social,

facilitándoles recursos para que consigan más de lo esperaban conseguir por ellos mismos; despertándoles su conciencia acerca de la importancia que tienen los resultados obtenidos com su trabajo; haciéndoles identificar o subordinar sus propios intereses a los objetivos de la institución y, finalmente, manifestando que tienen expectativas altas de su trabajo, lo cual eleva el nivel de confianza en ellos mismos (p. 255).

Por isso, muitos investigadores consideram ser esta a que mais se adequa às organizações escolares.

Mas independentemente do valor que ambas possam ter neste contexto, o que nos propomos reflectir é acerca da dimensão inter-relacional que existe entre toda a comunidade educativa na qual, dada a natureza desta organização e como já constatámos anteriormente, terá de haver necessariamente líderes e liderados.

Como o nosso objecto de análise é a liderança que o coordenador de departamento deverá exercer, referimos a transcrição de Díaz et al. (2002) que colocámos antes sobre a

forma como a liderança hoje é vista, para induzir que a respectiva interacção dialéctica que se estabelece entre o coordenador e os restantes professores de departamento é o que encerra em si a eficácia do relacionamento e o alcance dos objectivos previstos.

Este alcance, face a todas as tensões e contradições que eventualmente surjam no departamento, é conseguido pela capacidade que o coordenador revela para lidar com elas, convidando “à colegialidade, originando departamentos com uma cultura colaborativa” (Cabral, 2009, p. 44), enfatizando o trabalho conjunto, podendo seguir para o efeito critérios de afinidade de conteúdos. Ora, segundo esta acepção, a eficácia demonstrada por um departamento dependeria da acção desenvolvida pelo respectivo coordenador. Mas segundo Harris et al. (1995, citado por Cabral, 2009, p.46-47) numa investigação que levou a cabo acerca da eficácia dos departamentos, verificou que as características individuais do coordenador também eram determinantes, concluindo que um coordenador eficaz será aquele que conjuga em si características pessoais de liderança e de fácil relacionamento com os seus pares, levando ao reconhecimento dos seus colegas como sendo um modelo a seguir.

A acompanhar este parecer encontra-se Tuna (2009) para quem “o líder terá de reflectir sobre os obstáculos que poderão surgir durante o processo de mudança e compreender a reacção das pessoas às dificuldades que irão enfrentar” (p. 39). Para isso ele terá de possuir a habilidade para lidar com as pessoas e criar empatia com todos os elementos que com ele, pretensamente, colaborarão. Esta consecução será obtida se, neste contexto, o coordenador de departamento desenvolver “canais de comunicação efectivos, propiciando ambientes de entreajuda e de respeito” (Tuna, 2009, p.39).

Neste sentido é necessário que o líder considere o conhecimento e as perspectivas dos professores, valorize as suas experiências e reconheça em cada um, como em si mesmo, as suas potencialidades e vicissitudes.

Fullan (2003) entende as dimensões de liderança como interdependentes e olha os líderes que as conseguem desenvolver como sujeitos capazes de mobilizar e comprometer todos os que com ele trabalham. Na sua intelecção, vê o líder como o que consegue transformar em líderes todos os elementos do grupo, criando desta forma condições para a combinação do desenvolvimento pessoal e organizacional.

A comprovar a forma como deve prevalecer este modo de entender a liderança aparece Barroso (2000) que, afirmando a interacção que existe nas organizações escolares, apreende como o exercício que promove consensos e compromissos e vê a autoridade do líder que “não está ao serviço da adopção de determinadas missões e prioridades, mas sim ao serviço da

condução do processo com a participação de todos e com a representação de diferentes interesses” (p. 172).

Também Silva (2001) acredita que o princípio primordial da gestão moderna “é o de atender às necessidades do ser humano, pois são as pessoas que respondem pela interação e interdependência das demais variáveis que compõem a organização” (p. 51). Por esta razão a liderança para o mesmo autor dever-se-á orientar “no sentido de reforçar a motivação interna, as expectativas e as buscas das pessoas, tratando-as como seres humanos dignos de respeito, erguendo auto-estima e promovendo um clima favorável entre elas” (Silva, 2001, p.52).

Já aqui o dissemos que independentemente das formas de liderança que existam e das vantagens ou desvantagens que lhe possam ser apontadas, todas elas se manifestam por serem um processo de interação. Por isso a liderança é entendida como um processo dinâmico e tem sofrido alterações e adaptações contextuais que a tornam num tema amplo e complexo em que cada perspectiva é tão válida quanto as variáveis a que se detêm. Desta forma podem ser apontadas várias características aos líderes, mas existe uma prova insofismável que é a afectação que elas provocam nas relações com os liderados e, como consequência, o cumprimento que estes poderão evidenciar na realização das suas tarefas.

Provavelmente por esta razão e como pudemos constatar, hoje em dia existem vários investigadores que evidenciam a importância do exercício desta função ao nível da interação pessoal estabelecida dentro dos departamentos curriculares. Esta constatação conduz-nos para uma perspectiva que em nosso entender poderá justificar e sustentar o que temos referido até aqui e promover o sucesso do exercício desta função. Referimo-nos à liderança baseada na Inteligência emocional.

3.2. A inteligência emocional como sustentáculo da liderança

Pelo que afirmámos atrás podemos depreender que o papel do líder atribuído ao coordenador de departamento, para alguns investigadores a partir do século XXI, é mais o de um guia, mentor e orientador do que propriamente o de um chefe. Sprea (2009) infere que a liderança eficaz consiste em fornecer aos colaboradores o que eles ainda não conseguem suprir por si próprios e que o objectivo da actuação do líder será a de criar condições para que as pessoas se tornem cada vez mais “autodirigidas e automotivadas” (Sprea, 2009, p.65).

Nesta mesma linha de orientação Kouzes & Posner (1994, p.1, citado por Sprea, 2009) afirma que

a liderança é uma relação recíproca entre aqueles que optam por conduzir e aqueles que decidem seguir. Qualquer discussão sobre liderança deve atentar para a dinâmica dessa relação. Estratégias, táticas *'síc'*, aptidões e práticas não contêm nenhum significado, a menos que compreendamos as aspirações humanas fundamentais que ligam os líderes aos seus liderados. Se não existir nenhuma necessidade subjacente para a relação, não existirão líderes (p. 65)

Também mostrámos que os líderes têm de pensar como agentes de mudança e que esta mudança é operada num grupo em que para além do coordenador ser visto como um entre pares é também multidisciplinar. Por esta razão apresentámos algumas dificuldades que poderão advir ao exercício desta função. Mas são essas mesmas dificuldades que o devem impelir a realizar inovações e estabelecer novos relacionamentos.

É por esta razão que, no exercício da liderança do departamento, a emoção não é apenas importante mas absolutamente necessária. Isto porque é ela que, para além de gerir as relações interpessoais, possibilita a orientação concertada da acção do coordenador para resolver os problemas, para alcançar o sucesso, enfrentar as mudanças e tomar boas decisões. Para Sprea (2009) “na prática é substituir a visão convencional das emoções por uma visão inteligente e eficaz” (p. 75). Por isso se pode falar de liderança emocional.

Foi Daniel Goleman quem introduziu no meio académico esta perspectiva inovadora acerca da liderança. Partindo do pressuposto outrora defendido por Gardner, de que o ser humano não possui apenas a inteligência abstracta ou formal como os pensadores e educadores ocidentais o afirmavam até então, antes pelo contrário, que ela se manifesta através de múltiplas capacidades que, por sua vez, caracterizam o predomínio de inteligências distintas marcadas pela genética e pela cultura, que o autor se centrou para realizar um estudo sobre a Inteligência Emocional donde concluiu a emergência da Liderança Emocional.

Dos estudos realizados em organizações empresariais concluiu que a eficácia da liderança se alicerça em diversas características tanto de personalidade como cognitivas, ou seja, na Inteligência Emocional. Segundo as suas investigações, as competências técnicas e cognitivas são importantes para que o líder possa ser eficaz, contudo a circunstância necessária é a primazia da Inteligência Emocional. Refere Goleman (2002) que “sem ela, uma pessoa pode ter a melhor instrução do mundo, um pensamento incisivo e analítico e um interminável alfofre de brilhantes ideias, mas não será um grande líder” (p. 94). Sob este ponto de vista, o líder eficaz será aquele que consegue canalizar as emoções dos elementos do

grupo que lidera para aspectos positivos e expurgar a desordem provocada pelas emoções negativas.

Desta forma e para Goleman a Inteligência Emocional caracterizar-se-ia pela existência de quatro componentes que expressam competências específicas, tal como é ilustrado no quadro que Cunha (2004, p.282) construiu, as quais surgem da relação entre a razão e a emoção:

Componente	Competências específicas	Definição
Autoconsciência	Autoconsciência emocional	<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e compreender os seus próprios estados de espírito e emoções, assim como os seus efeitos no desempenho, nas relações, etc.
	Auto-avaliação rigorosa Autoconfiança	<ul style="list-style-type: none"> Avaliar realisticamente os próprios recursos, forças e fraquezas. Sentido intenso do valor e das capacidades próprias.
Autogestão	Autocontrolo Ser inspirador de confiança Conscienciosidade	<ul style="list-style-type: none"> Manter as emoções e os impulsos disruptivos sob controlo. Honestidade, integridade, fiabilidade, autenticidade. Capacidade para se autogerir de modo responsável (e.g., ser organizado e cuidadoso no trabalho).
	Adaptabilidade Orientação para o êxito Iniciativa	<ul style="list-style-type: none"> Abertura a novas ideias e abordagens, flexibilidade na resposta à mudança, conforto com a ambiguidade. Optimismo, necessidade de auto-aperfeiçoamento e de alcance de um padrão interno de excelência, persistência. Prontidão para aproveitar as oportunidades, inclinação para exceder objectivos, produtividade.
Consciência social	Empatia (radar social)	<ul style="list-style-type: none"> Percepção dos sentimentos e perspectivas dos outros; interesse activo pelas suas preocupações, sensibilidade às suas especificidades.
	Consciência organizacional Orientação para o serviço	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para ler a realidade organizacional, constituir redes de decisão e ter consciência das correntes sociais e políticas da organização (far todo político). Capacidade para antecipar, reconhecer e ir ao encontro das necessidades dos clientes.
Competências sociais	Liderança visionária Influência Desenvolver os outros	<ul style="list-style-type: none"> Capacidade para inspirar e guiar os indivíduos ou grupos em torno de uma visão convincente. Capacidade para usar uma vasta paleta de táticas eficazes de persuasão. Capacidade para se aperceber das necessidades de desenvolvimento dos outros e promover as suas atitudes.
	Comunicação Catalisador da mudança Gestão de conflitos Criar laços Espírito de equipa e cooperação	<ul style="list-style-type: none"> Ser bom ouvinte e ser capaz de comunicar de modo claro e convincente. Proficiência na geração de novas ideias, e liderança das pessoas para enfrentar a mudança. Capacidade para dirimir conflitos e obter acordos satisfatórios. Proficiência na cultura e manutenção de uma rede de relações interpessoais. Colaborar com os outros e criar sinergias de grupo na prossecução de objectivos comuns.

Figura3: As competências subjacentes à inteligência emocional segundo Goleman

Poderemos, resumidamente dizer, que as pessoas que apresentam as componentes subjacentes à inteligência emocional as exteriorizam da seguinte forma:

- possuem autoconsciência, desenvolvendo capacidades de introspecção e auto-análise;
- conseguem autocontrolar-se emocionalmente nas situações de conflito não se implicando nela mais do que o necessário; e sentem-se motivados para a

realização dos objectivos pré-estabelecidos, sendo persistentes face às eventuais adversidades ou contrariedades;

- geram relações empáticas com os demais elementos do grupo interagindo com eles de forma positiva;
- alcançam o sucesso e a eficácia do seu trabalho com a capacidade que demonstram de impulsionar e envolver os outros no alcance dos objectivos comuns.

Quando falamos das capacidades da inteligência emocional aplicáveis à liderança, constatámos que, dada a natureza da relação que existe entre os coordenadores de departamento e os professores que o constituem deverão enfatizar os indicadores que apresentámos e que foram deduzidos por Goleman. Afirmam Díaz et al. (2002) que

los sujetos que poseen este tipo de desarrollo cerebral donde se ubica la inteligencia emocional poseen en un alto nivel confianza en sí mismos ante situaciones nuevas, es decir, son personas seguras y con capacidad de iniciativa y adaptación. Piensan que pueden afrontar con éxito los retos que siempre suponen la innovación y el cambio (p. 244),

por isso envolvem-se mais facilmente em projectos novos e, como consequência, são vistos como tendo uma certa influência sobre os outros porque as suas ideias e propostas projectam-se para além do imediatamente vivido pelos restantes.

Daqui resulta que Goleman et al. (2002) defende que, a este nível, o conceito de liderança é primal, afirmando que “o papel emocional do líder é primal em dois sentidos. É o primeiro acto de liderança e, ao mesmo tempo, é o mais importante” (p. 25) e define a liderança como a capacidade de influir no estado emocional das outras pessoas mediante a persuasão e uma comunicação convincente.

A dimensão comunicacional neste papel é tão importante que levou Marques (2003) a avisar os coordenadores de departamento do seguinte:

lembre-se que um bom líder é aquele que consegue que os seus subordinados aceitem livremente envolver-se nos projectos e nas actividades que lhe foram propostos pelo líder de uma forma tão subtil que pareça que essas propostas surgiram a partir de baixo e não de cima (p. 109).

A liderança que emana da inteligência emocional difere de indivíduo para indivíduo, porque ela resulta da relação e conjugação que esta tem com outros tipos de inteligência com as quais reparte capacidades. Desta conjugação podem surgir, segundo Goleman, seis tipos de

liderança expostas no quadro que Cunha (2004, p.283) propõe e que nós apresentamos como referência, sendo que quatro são consideradas ressonantes e duas dissonantes.

	O líder	Relacionamento com os colaboradores	Competências emocionais subjacentes	Impacto sobre o desempenho organizacional	Situações em que o estilo gera melhores resultados (exemplos)
Coeritivo	Exige imediata obediência	"Tens que fazer desta maneira"	Motivação para o sucesso, iniciativa, autoconfiança	Fraco	A organização está em crise e/ou carece de momentum rápido.
Autoritário	Mobiliza as pessoas através da uma visão.	"Vem comigo; segue esta visão/não são a realizar nós?"	Autoconfiança, empatia, capacidade de influência	Positivo	A organização "anda à deriva" e necessita de alguém que traga um novo rumo.
Afiliativo/ paternalista	Cria harmonia e constrói laços emocionais.	"As pessoas em primeiro lugar"	Empatia, construção de relacionamentos, comunicação	Positivo	O moral das equipas é fraco. A organização carece de melhorias na comunicação, harmonia e confiança.
Democrático	Fomenta o consenso através da participação.	"O que pensa disto?"	Celebração, liderança de equipa, comunicação	Positivo	O líder está inseguro quanto ao curso de acção apropriado. Problemas insolúveis carecem de soluções criativas.
Cabeça de polónio	Estabelece elevados padrões de desempenho.	"Faz o que eu fiz, já"	Consciência de si, motivação para o sucesso, iniciativa	Modesta	É necessário obter resultados rápidos de pessoas altamente motivadas, competentes e que necessitam de pouco direcção ou coordenação.
Tutorial	Desenvolve as pessoas no sentido do seu futuro.	"Tento fazer desta maneira"	Desenvolvimento de outros, empatia, autoconsciência	Positivo	Os colaboradores têm consciência das suas fraquezas, desejam ser treinados e clamam por melhorar o seu desempenho.

Figura 4: Estilos de liderança emocional segundo Goleman

De acordo com Goleman, o ideal de liderança é a ressonante, própria do líder com inteligência emocional desenvolvida, por oposição à liderança dissonante, a que não está em sintonia. Para Costa (2008) “gerar ressonância, estar sintonizado com os ‘sentimentos das pessoas’, seguir um caminho emocionalmente positivo, pautar-se por valores e despertar os valores e o valor dos que o rodeiam é a tarefa principal de todos os líderes” (p. 566).

Esta ideia está manifesta em Goleman et al. (2002) quando afirma que

os líderes ressonantes sabem quando devem ser visionários, quando devem ouvir e quando devem dar ordens. São líderes que cuidam naturalmente das relações, que fazem vir à superfície as questões latentes e que criam sinergias humanas em grupos harmónicos (p. 267)

Sob a orientação de um líder emocionalmente inteligente, os que se relacionam com ele sentem-se apoiados e disponíveis para partilhar ideias e tomar decisões corporativas

porque existem laços que os ligam emocionalmente. Serão esses mesmos laços o factor de resistência e persistência perante a mudança e os constrangimentos que eventualmente possam surgir decorrentes da actividade docente.

Partindo desta ideia é-nos permitido asseverar que um líder dissonante, o que não demonstra grande habilidade emocional, poderá ser capaz de gerir, mas dificilmente conseguirá liderar.

No fundo o que a teoria da liderança emocional propõe ou procura mostrar é que o processo de liderança actualmente, face à sociedade de e em mudança, dá mais primazia aos afectos e às emoções nas relações interpessoais nas organizações do que ao intelecto e à inteligência.

Perante todas as considerações que fizemos ao contexto escolar actual e às relações interpessoais, nomeadamente as que medeiam o coordenador de departamento e os professores, consideramos que esta forma de liderar é a que mais de adequa ao que é expectável no exercício das suas funções.

Outra vantagem que encontramos nesta liderança é o facto de ela poder ser aprendida, na medida em que, apesar de haver uma componente genética na inteligência emocional, ela pode ser adquirida ao longo da vida. Por conseguinte, como afirma Cunha (2004), “os líderes podem adquirir certas competências emocionais através da experiência e da formação. Por exemplo, podem ser mais proficientes na comunicação” (p. 283).

Obviamente que é imprudente defender apenas um único estilo de liderança como o mais adequado ao exercício desta função. Sabemos que existem inúmeras situações e variáveis pendentes do próprio processo de autonomia anunciado e estabelecido pela tutela que poderão exigir formas específicas de liderança, como atestam outros pensadores. O próprio Goleman propõe os seis estilos diferentes de liderança, ainda que baseada na inteligência emocional, que variam em função das situações que poderão gerar melhores resultados.

Mas a partir da abordagem que foi feita e de acordo com Sprea (2009),

os líderes eficazes, da próxima década deste século XXI, deverão ter fortes valores de espiritualidade, de carisma e na capacidade de crescimento dos indivíduos. Capazes de construir uma imagem da sociedade na qual gostariam que suas organizações e eles mesmos vivessem. Este é o líder emocional. (p. 75).

E se se realizar uma abordagem cuidada à liderança transformacional, defendida por muitos investigadores como a que mais de adapta ao contexto educativo, encontrar-se-iam

razões para pensar que a dimensão visionária baseada em valores que a sustenta se deve, em grande medida, às qualidades emocionais dos líderes.

CAPÍTULO 4

MEDIAÇÃO ESCOLAR EXERCIDA PELOS COORDENADORES DE DEPARTAMENTO

Introdução

É muito frequente existirem nas instituições escolares problemas grupais e interpessoais que dificultam a potencialidade de alcançar determinados objectivos. Estes problemas surgem da inevitável interacção que é estabelecida entre todos os agentes educativos porque, sendo diferentes, emitem pareceres e valores diferentes.

Outras vezes acontece que a pouca clareza das informações, a parca clarividência de procedimentos ou uma instrução mal dada, podem conduzir a problemas estruturais na organização escolar que dificulta e compromete o alcance dos seus objectivos, degradando as relações humanas de todos os que dela fazem parte.

Para acautelar esta negação escolar é que surgiu a mediação neste contexto como

um processo não adversarial de resolução de conflitos(...) como um convite à aprendizagem e ao aperfeiçoamento da habilidade de cada um na negociação e resolução de conflito, baseada no modelo ‘ganha-ganha’, onde todas as partes envolvidas na questão saem vitoriosas e são contempladas nas resoluções tomadas (Battaglia, 2003, p.1).

O que nos propomos neste capítulo concretizar é, em primeiro lugar, apresentar algumas apreciações sobre a mediação escolar, para depois enfatizar o papel de mediador do coordenador de departamento, enquanto gestor da estrutura intermédia da escola, porque já tínhamos visto que os coordenadores de departamento são os que têm a responsabilidade de estabelecer a mediação entre o que acontece nas salas de aula e o que constitui os objectivos da escola.

Parece-nos que esta aproximação conceptual ao coordenador de departamento é importante na medida em que no capítulo 2 tínhamos reflectido, ao referirmos as estruturas intermédias na qual a coordenação de departamento se coloca, que

convém salientar que estas estruturas são um importante e fundamental elo de ligação entre os professores, actores a quem cabe dinamizar o processo ensino-aprendizagem e os órgãos de gestão onde se define e se assegura a concretização de políticas e estratégias conducentes à concretização do Projecto Educativo (Maio et al., 2010, p. 39).

A acompanhar este juízo e a corroborar a nossa convicção está Tuna (2009) para quem “o líder terá de reflectir sobre os obstáculos que poderão surgir durante o processo de mudança e compreender a reacção das pessoas às dificuldades que irão enfrentar” (p. 39), concluindo que esta consecução só é possível, neste contexto, se o coordenador de

departamento desenvolver “canais de comunicação efectivos, propiciando ambientes de entreajuda e de respeito” (Tuna, 2009, p.39).

Ainda referimos, a propósito da inteligência emocional, que ela, para além de gerir as relações interpessoais, possibilita a orientação concertada da acção do coordenador para resolver os problemas, para alcançar o sucesso, enfrentar as mudanças e tomar boas decisões.

4.1. Contextualização teórica sobre Mediação e Mediação Escolar

Nos dias de hoje é cada vez mais frequente ouvirmos falar de conflitos em contexto escolar, pelo que a mediação se torna numa intervenção relevante neste meio.

Apesar de ser um conceito novo, porque surgiu há relativamente pouco tempo, em Portugal só muito recentemente se aplica ao contexto escolar.

Os programas de mediação escolar que se têm vindo a desenvolver em todo o mundo, têm-se revelado frutíferos e nos dias de hoje são quase indispensáveis nas organizações escolares.

As transformações resultantes da globalização recaem também sobre a educação e sobre a escola, o que torna cada vez mais necessário encontrar estratégias que consigam dar resposta às mudanças que têm vindo e vão sendo operadas na sociedade. Todas essas mudanças e transformações exigem também atitudes diferentes por parte dos gestores, nomeadamente os da estrutura intermédia da escola. A mediação surge como uma dessas mudanças necessárias ao ponto de terem sido legisladas competências, ainda que implícitas, que os orientam nessa acção.

Mas no que consiste a mediação? Podemos afirmar peremptoriamente que a mediação é uma forma de comunicação entre os seres humanos e, como tal, tão antiga quanto a confirmação da existência do Homem na Terra (Lima, 2006). Segundo Almeida (2009) ao referir-se à obra I de Timóteo (2:6-6), é possível identificar que desde os primeiros passos da humanidade, a mediação existe em quase todas as culturas.

A palavra mediação, cuja etimologia deriva do latim (*medium, medius, mediator*), terá aparecido na enciclopédia francesa em 1694, reportando-a ao século XIII, para designar a intervenção humana entre duas partes.

Podemos no entanto referir que a mediação formalmente instituída surge associada ao sector dos trabalhadores nas iniciativas de organização para defesa dos seus direitos, a partir do início do século XX (Almeida, 2009). Estes procedimentos de mediação no sector industrial e económico, segundo o parecer de Almeida (2009), visavam uma profunda estabilidade através de acordos que evitassem as greves, as paralisações, procurando incrementar a segurança e o bem-estar da sociedade.

Posteriormente, outros sectores passam a reconhecer na mediação um meio de garantir às comunidades e às pessoas a possibilidade de “resolver as suas disputas, desacordos ou dificuldades em relação a práticas discriminatórias relacionadas com raça, cor ou nacionalidade” (Civil Right Act, 1964, in op. cit p, 39, citado por Almeida, 2009).

A mediação de conflitos passa a ter uma grande aceitação em vários países e é a partir da década de 70 que se iniciam vários programas.

A mediação surge nos Estados Unidos em meados dos anos 70, como uma nova forma de resolução alternativa de conflitos (Hoyo & Viana, s.d.). A Alternative/Amicable Dispute Resolution (ADR) é entendida como um processo alternativo para resolução de contendas, ou seja, é um método opcional ao clássico método litigioso judiciário (Almeida, 2009). Nessa década, a administração do presidente Jimmy Carter impulsionou a criação dos primeiros centros de Mediação Comunitária, que tinha como objectivo oferecer uma alternativa aos tribunais, permitindo aos cidadãos reunirem-se e procurarem uma solução para a questão que ali os levava (Alzate, citado por Morgado & Oliveira, 2009). O êxito destes primeiros programas de mediação foi impressionante e estendeu-se a todos os Estados Unidos e mais tarde a todo o mundo (Hoyo & Viana, s.d.). Um outro antecedente da mediação são os bons resultados obtidos em empresas para resolver conflitos entre departamentos, isto quando intervinham determinadas pessoas que, atendendo às suas características individuais, ajudavam a resolver os conflitos de forma mais rápida, efectiva e económica (Hoyo & Viana, s.d.).

No início dos anos 80, verifica-se um evidente crescimento na utilização da mediação em disputas que envolviam crianças ou jovens, nomeadamente em contexto escolar. Mais especificamente, em 1982, os *Community Boards* de San Francisco iniciam uma colaboração entre os centros de mediação comunitária e os sistemas escolares (Alzate, citado em Morgado & Oliveira, 2009).

Considerando que as competências para trabalhar o conflito são essenciais numa sociedade democrática, criou-se nesse ano o programa “Recursos de resolução de conflitos

para a escola e jovens”. No ano de 1984 surge, nos Estados Unidos, a NAME, Associação Nacional de Mediação Escolar, que serviria para o estudo e implementação da mediação e, em 1985, a NAME funde-se com o NIDRF, Instituto Nacional de Resolução de Litígios, nascendo a CRENET, Rede de Resolução de Conflitos na Educação. Posteriormente, os educadores para a responsabilidade social e o Conselho de Educação da cidade de Nova Iorque, promovem a colaboração entre grupos comunitários e escolares, propiciando o surgimento do “Programa de resolução criativa de conflitos” (Alzate, citado em Morgado & Oliveira, 2009). A partir daqui vários programas de resolução de conflitos e de mediação surgiram em todo o mundo, nomeadamente no contexto escolar.

No entanto, existem concepções, aplicações e práticas de mediação muito dispersas e diversas, o que leva a pressentir uma certa dificuldade na sua definição, associada a uma multiplicidade terminológica do que é ou do que significa a Mediação, apesar do reconhecimento da sua autonomia conceptual (Costa & Moreira, s. d.). Segundo Costa & Moreira (s. d.) “a proliferação crescente das práticas denominadas Mediação, os âmbitos de intervenção sobre os quais recaem, os referenciais teóricos e práticos dos profissionais que as concretizam e, consequentemente, as diversas formações de que são portadores, remetem para uma multiplicidade de campos e modos de intervenção”.

Deste forma, podemos encontrar várias definições de Mediação tendo em atenção o campo e/ou o âmbito a que nos referimos: familiar, judicial (civil ou penal), institucional, laboral, escolar, comunitária ou sócio-educativa.

Podemos definir mediação dizendo que se baseia na arte da linguagem para permitir a criação ou recriação da relação. Implica a intervenção de um terceiro interveniente neutro, imparcial e independente, o mediador que desempenha uma função de intermediário nas relações. Operacionaliza a qualidade da relação e da comunicação. Pode ainda ser entendida como um processo no qual um terceiro, sem poder de decisão, imparcial e independente, intervém com uma missão específica, tem por missão ajudar duas, ou mais, partes envolvidas a identificarem os pontos de conflito (Almeida, 2009). Ou ainda segundo Crispim (2007), a mediação de conflito é o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial – o mediador – colocam as questões em disputa com o objectivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável.

Apresenta-se hoje em dia como uma forma de intervir numa situação difícil entre duas pessoas, revestindo-se por sua vez de uma dimensão pedagógica pois trata-se de uma mensagem a transmitir.

Em Portugal, é no início nos anos 90 que se começam a desenvolver programas de resolução de problemas, assistindo-se a um crescimento claro da Mediação de Conflitos, tendo esta vindo a afirmar-se como uma resposta ao aumento da litigiosidade social, que permite uma maior satisfação das pessoas.

Verifica-se que a mediação teve um grande impulso a partir da realidade da imigração, quer por instituições privadas e públicas, começando a ser visível a necessidade de algum trabalho realizado ao nível da mediação escolar, de conflitos, social e institucional (Lima, 2006).

Com a introdução da Mediação de Conflitos em Portugal, começou-se também a falar da Mediação em contexto escolar. O ambiente emocional que se vive neste contexto é uma condicionante para o papel que todos os intervenientes devem desempenhar (Martins, s.d.). Os programas de resolução de conflitos e de mediação no contexto escolar desenvolveram-se por todo o mundo e existem experiências bem estruturadas na Argentina, Nova Zelândia, Austrália ou Canadá e na Europa, podendo encontrar estas experiências na França, Grã-Bretanha, Suíça, Bélgica, Polónia, Alemanha, Espanha, entre outros (Morgado & Oliveira, 2009). Nos Estados Unidos, a mediação em contexto escolar surge como uma tentativa de repor aquilo que a afirmação da escola tinha destruído, que é alguma referência da escola ao local e de reduzir a conflitualidade que existe dessa desreferencialização da escola ao local (Correia, citado em Almeida, 2009).

Os programas de mediação em contexto escolar surgiram a partir dos programas de Mediação Comunitária e segundo Cohen (citado em Martins, s.d.),

a transferência da resolução do conflito da comunidade para a escola partiu de quatro pressupostos:

1. O conflito é parte integrante da vida social e pode constituir uma oportunidade de aprendizagem e de crescimento pessoal para os participantes da vida escolar.
2. Já que o conflito é inevitável e inerente aos relacionamentos, a aprendizagem das habilidades para lidar com ele é tão inevitável como o estudo de outras disciplinas.
3. Os intervenientes na comunidade escolar podem, na maioria dos casos, resolver os seus conflitos com a ajuda de outros intervenientes.
4. Constitui uma forma de prevenir futuros conflitos, pois apela a um espírito de colaboração e não a uma cultura de imposição.

No entanto, a maioria destas experiências é centrada no aluno e alheia-se da comunidade escolar no seu todo. A escola e as suas especificidades de natureza organizativa, com todas as relações que se estabelecem entre os diferentes membros da organização (escola), muitas das vezes pouco harmoniosas, apresenta-se como um campo propício à emergência do conflito.

Nas organizações educativas a abordagem política apresenta-se como muito importante, manifestando-se a várias dimensões, tais como a do poder, do conflito, da diversidade de interesses, de estratégias, de resistências (Estêvão, 2008). Tal como refere Estêvão (2008), vivemos actualmente numa sociedade de risco ou de mudança e de informação, daí que um dos desafios com que hoje nos deparamos seja precisamente o da gestão desta “intensificação de relações sociais à escala mundial” de que falava Giddens (1995, p. 52).

Esta época de mudança interfere no modo como compreendemos a educação e as relações de convivência e/ou conflito que podem acontecer (Estêvão, 2008). A escola reúne vários elementos diferentes, pelo que se apresenta como um local propício ao conflito. Segundo Chrispino (2007), o conflito é inevitável, devemos aprender o ofício da mediação de conflito para que esta técnica se aprimore facultando a cultura da mediação de conflito. Se pensarmos apenas nos alunos, temos de ter presente que a massificação trouxe para o mesmo espaço, alunos com diferentes vivências, diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos (Chrispino, 2007). E tudo isto conduz ao conflito.

Assim, nesta dimensão, as organizações escolares têm de encontrar novas respostas, novas formas de resolução de conflitos, mais criativas, mais pacíficas e construtivas. A escola tem um papel importante na formação dos alunos para a vida em sociedade e em proporcionar as ferramentas necessárias para que estes resolvam os conflitos da forma mais adequada para todos. A escola pode procurar resolver os seus conflitos com a ajuda de outros intervenientes, sendo que a mediação constitui uma forma de prevenir futuros conflitos, pois apela a um espírito de colaboração, respeito e responsabilidade e não a uma cultura de culpa e imposição de soluções (Morgado & Oliveira, 2009).

A Mediação apresenta soluções para problemas complexos, preenche as necessidades das partes em conflito e das suas comunidades, fortalece as instituições cívicas locais, preserva as relações entre litigantes e ensina alternativas à violência ou ao litígio na resolução de conflitos. Ajudam, desta forma, a reduzir o nível de tensão na comunidade, focando-se na

prevenção e resolução de conflitos latentes, como é disso exemplo a mediação escolar (Morgado & Oliveira, 2009).

Segundo Chrispino (2007) podemos ainda acrescentar que,

a mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade; formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais.

A mediação induz atitudes de tolerância, responsabilidade e iniciativa individual que podem contribuir para uma nova ordem social.

Um programa de Mediação Escolar implica que todos os elementos da comunidade educativa possam intervir de modo a serem ouvidos numa mudança de cultura e de hábitos de resolução de conflitos. Estes programas permitem encarar o conflito como algo natural e estimulam os valores da solidariedade, tolerância, igualdade, bem como um juízo crítico, que promove a capacidade para inovar com a procura de novas soluções.

É esta mudança que se apresenta como necessária nas escolas.

4.2. A mediação dos coordenadores de departamento

Quando nos referimos à mediação dos coordenadores de departamento, temos em vista uma perspectiva holística desta designação que implica apreendê-lo como um todo e não apenas um componente das partes que resulta na formação da organização escolar. Induzimos o coordenador de departamento, pelo que reflectimos anteriormente, como o elemento integrador e responsável por um grupo de professores cuja dinâmica compromete a eficácia que o órgão de gestão intermédia poderá ter no alcance dos objectivos da escola e que por isso se tem de esforçar por ultrapassar a perspectiva mecanicista e fragmentada das relações interpessoais.

É nesta qualidade que ele desempenha o papel de mediador, que deriva da consequência do exercício da liderança que expusemos anteriormente e da complexa posição intermédia na gestão da organização escolar.

Este papel de mediador pela posição que assume na hierarquia da escola expressa-se pela necessidade, segundo Cabral (2009),

tanto de quem envolva os professores na consecução dos objectivos da instituição, traduzindo-os na prática diária da sala de aula, como de quem leve ao topo da hierarquia o sentir desses

professores, a informação sobre o que está a resultar ou não e as necessidades práticas e de desenvolvimento profissional de quem trabalha diariamente com os alunos (p. 46).

A emergência da mediação realizada pelo coordenador de departamento surge, para além do seu papel como gestor intermédio, da escola se definir como um espaço relacional, um local onde trabalham e convivem uma série de pessoas que se encontram diariamente, reflectindo não apenas a sua pessoalidade mas também uma determinada exterioridade, resultado do contexto cultural onde a escola se insere e que acaba por influenciar, também, a própria dinâmica organizacional. Face a esta natureza de relações internas e externas à e na escola, manter a convivência entre todos não se adivinha fácil.

Também a insatisfação generalizada com as medidas políticas educativas tem relativizado a actuação docente, porque os fazem sentir que o seu trabalho é contrário aos valores que perfilham e, como tal, o compromisso com as suas incumbências nem sempre resultam na eficácia ou eficiência que é expectável. O ambiente emocional que cada vez mais se vive neste contexto está a condicionar o papel que os intervenientes deveriam desempenhar.

A acrescentar a estas arduidades, Morgado e Oliveira (2009) referem que “a escola, com as suas especificidades de natureza organizativa, as nem sempre harmoniosas relações com as finalidades educativas da sociedade e a inevitável ressonância da conflituosidade social, é um campo propício à emergência do conflito” (p. 47).

Para além destas circunstâncias acresce o facto de os departamentos serem maioritariamente multidisciplinares, pelo que a linguagem utilizada nos departamentos poderá tornar-se ambígua. Por estas razões consegue-se compreender que a existência de conflitos é inevitável ao convívio ou às relações humanas que se estabelecem nos centros educativos.

Por estas razões é que é necessário o exercício da mediação que deverá realçar princípios básicos tais como a cooperação, a co-responsabilidade e o respeito, procurando colmatar a instabilidade emocional que afecta os intervenientes na organização escolar.

Ainda que discutível, parece-nos possível aferir que a preocupação em criar estruturas de orientação educativa pela Administração Central vem de encontro às mutações e instabilidades que aludimos anteriormente. Por isso criaram-se documentos legais que definem as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa. Uma dessas estruturas é a coordenação de departamentos, presidida por um professor profissionalizado com várias competências entre elas a de promover a troca de

experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular.

Como vimos, o conflito surge como natural no processo relacional. Jares (2003) afirma que “o conflito se assume como o que realmente é, um processo natural e consubstancial à vida que, se enfocado positivamente, pode ser um fator ‘*sic*’ de desenvolvimento pessoal, social e educativo” (p. 5). Como frequentemente se atribui ao conflito uma conotação negativa, competirá ao coordenador de departamento fazer entender aos seus pares que quando surgem naturalmente estas situações, elas são, por excelência, oportunidades de desenvolvimento e crescimento, porque dado o contexto em que ele ocorre, deverá ser solucionado e é neste processo que o coordenador deverá promover um ambiente de colaboração e comunicação entre todos, para que se chegue a um acordo final com o qual todos ganham, porque a resolução do mesmo os implicará, na medida em que fazem parte da organização escolar.

Neste contexto existe como que um comprometimento entre todos na forma como se resolvem os conflitos, na medida em que a eficácia e a construção da escola não depende apenas da direcção nem do meio em que está envolvida, mas também dos próprios agentes educativos, parte integrante e estruturante do clima organizacional que lhe poderá estar associado.

Se atendermos à noção de conflito dada por Jares (2003), como “um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, mediante o qual se afirmam ou percebem (diferencia entre conflito real e falso conflito) interesses, valores e/ou aspirações contrárias” (p. 5), mais visível se torna a emergência da mediação nos departamentos curriculares.

Em qualquer processo de mediação o mediador não pode impor soluções, porque deve sempre fazer prevalecer a vontade das partes. A mesma posição de imparcialidade deverá ter o coordenador de departamento que, para poder cumprir com a sua missão, terá de orientar, o que equivale a dizer mediar, o conselho de departamento, no qual poderá emitir a sua perspectiva como elemento desse conselho, mas nunca assumir-se como O departamento.

Para que possa haver uma convergência entre os interesses da escola e os professores é fundamental a intervenção neutra e imparcial do coordenador de departamento. O próprio fundamento da mediação exige esta atitude. Para Morgado e Oliveira (2009), a mediação consiste precisamente numa “negociação com a intervenção de um terceiro neutral, baseada

nos princípios (...) da neutralidade e imparcialidade do terceiro (mediador) (...), a fim de que as partes (...) encontrem soluções que sejam mutuamente satisfatórias” (p. 48).

A respeito desta neutralidade e imparcialidade Marques (2003) ao enfatizar o papel de um bom coordenador de departamento lembra de “que a sua função não é julgar, mas sim apoiar e ajudar a resolver problemas” (p. 111). Só desta forma e de acordo com o que é expectável segundo o perfil actual de um coordenador de departamento, é que ele pode realizar um bom trabalho. O mesmo autor, Marques (2003), chega mesmo a dizer que “se você é coordenador de departamento, mostre sempre disponibilidade para apoiar os colegas. Seja frontal mas abstenha-se de fazer críticas. Lembre-se de que você não será capaz de os motivar e entusiasmar se eles não confiarem em si” (p. 111).

Desta forma, esta mediação em contexto escolar pelo que proporciona àqueles que naturalmente e construtivamente têm de resolver os conflitos origina, para Morgado e Oliveira (2009),

um espaço ideal para desenvolver, quer naqueles que desempenham o papel de mediadores, quer naqueles que como mediados trabalham em conjunto para a resolução do seu problema, a capacidade de respeito mútuo, comunicação assertiva e eficaz, compreensão da visão do outro e aceitação da diferente percepção da realidade (p. 49)

O coordenador tem de estar convicto da importância da sua acção junto do departamento, porque conseguindo um consenso no grupo as soluções que possam advir dele serão muito mais criativas porque resultam da intervenção de todos os que o constituem. Com este alcance consegue-se a cooperação, condição necessária para resolver conflitos, mas também o respeito, a identidade e o reconhecimento do outro como sujeito autónomo de relação, isto é, como pessoa e ser total.

Quando existe uma confrontação crítica e positiva do conflito, de acordo com Jares (2003), ele apresenta-se “como variável fundamental e como estratégia preferencial para facilitar o desenvolvimento organizativo autónomo ‘*sic*’ e democrático dos centros” (p. 5), pelo que a posição a ter perante ele não será jamais o de o ignorar, antes o de o confrontar de uma forma positiva e segundo Jares (2003) não-violenta.

Para além disto, segundo a afirmação de Morgado e Oliveira (2009), “a presença de um terceiro neutral, isto é, sem poder para impor uma solução, confere ao processo um carácter pedagógico” (p. 49), que é o que se espera da intervenção dos professores no processo ensino-aprendizagem. Desta forma a resolução do conflito, como é corporativo, resulta num processo activo, não só porque os envolvidos são os agentes dessa resolução, mas

porque o mediador cumpriu com a sua acção; e também num processo proactivo na medida em que, neste contexto, a mesma resolução irá beneficiar consequentemente a aprendizagem dos alunos e o clima organizacional.

Com este compromisso do coordenador de departamento consegue-se o que para Martins (s. d.) constitui o fim último da mediação. Afirma ele que

com a mediação procuramos alcançar a cooperação, que é defendida por Deutsch como a situação em que os objectivos dos indivíduos são estabelecidos de tal forma que para que o objectivo de um deles possa ser alcançado, todos os demais integrantes deverão igualmente alcançar os seus respectivos objectivos. Para que um beneficie, todos devem beneficiar.

Também Morgado e Oliveira referem que “a mediação tem por base a convicção de que todos somos capazes de adquirir competências e desenvolver capacidades para a resolução de problemas, de uma forma positiva e criativa, através do diálogo” (p.53).

Como tal, outro aspecto a privilegiar pelo coordenador de departamento no exercício da sua liderança do grupo de forma a desenvolver o seu papel de mediador é a comunicação. Aliás, como afirmámos no início deste capítulo, mediar é comunicar. Mas como desenvolver e orientar esta capacidade?

De acordo com Díaz et al. (2002) a origem dos conflitos nas organizações escolares deve-se à tendência dos intervenientes assumirem os problemas de forma intrapessoal mais do que interpessoal porque, para o mesmo autor, estes indivíduos, dada a atitude de reclusão assumida, nunca conseguirão ver as eventuais afinidades que poderão haver entre eles. Se analisarmos a ressonância da conflituosidade que poderá haver entre os elementos de um grupo marcado pela defesa de valores, interesses e perspectivas diferentes dada a predominância de linguagens diferentes, que é o que acontece nas escolas e mais concretamente nos departamentos curriculares, poder-se-ia verificar que a maior parte deles se baseiam em pré-conceitos que se têm em relação às pessoas do que propriamente em relação às ideias que defendem.

Como tal, para Díaz et al. (2002), para “gestionar productivamente un conflicto, es importante que los participantes en el mismo sean capaces de comunicarse” (p. 218). Sem comunicação não é possível descortinar-se a verdade das relações.

Fazendo referência ao estudo que Watson e Johnson realizaram sobre conflitos em grupos, apresenta quatro tipos de comunicação necessários para gerir eficazmente qualquer tipo de conflito. Refere este autor, Díaz et al. (2002, p. 219), que em primeiro lugar é muito importante que todos os envolvidos no conflito consigam compreender com clarividência as

posições e razões de todos, ainda que seja difícil conseguir-se isto dada a tendência das pessoas se centrarem em si mesmos e nas suas próprias preocupações. Depois é fundamental que a comunicação seja eficiente para se conseguir um autêntico entendimento. Em terceiro lugar é importante desenvolver uma interacção entre todos e que esta seja de tal forma produtiva que dela resulte um sentimento de confiança. Finalmente é importante que todos os elementos envolvidos partilhem da ideia de que o conflito é um problema recíproco, o que os levará a procurar ultrapassar as suas diferenças.

A importância desta abordagem à comunicação é a que já referimos e que consiste na necessidade de todos participarem ou cooperarem na resolução do conflito. Ao inteligirem que as preocupações dos outros, ainda que diferentes, são tão legítimas quanto as suas, conduz-se naturalmente a uma atenuação das diferenças e maior concentração na relação com os demais, porque estando na mesma instituição, partilham também de interesses e objectivos comuns e ninguém sai a perder.

Refere Díaz et al. (2002) que

al tener en cuenta los intereses mutuos y al enfocar todo el proceso como una situación ‘ganar o ganar’, es más fácil adoptar un estilo colaborador. En este aspecto, la comunicación va a estar presente en la resolución de los conflictos y va a determinar, en función de los canales de comunicación utilizados, el éxito en la solución de cualquier problema organizativo (p. 220).

É o diálogo, a comunicação, enquanto processo bilateral que se estabelece entre duas ou mais inteligências e desde que fluida com a mesma intencionalidade afectiva, que gera consensos e pode resolver problemas. O facto de possuímos a capacidade de comunicar deve-se à natural existência de diferendos que têm de ser esclarecidos por seu intermédio. Como a comunicação não se reduz ao simples acto coloquial ou informativo, antes tem um desígnio mais elevado e abstracto, ela, pela sua natureza, tende a transformar os sujeitos que comunicam ao alterar os pressupostos que fundam os nossos conhecimentos, ao ponto de representar uma contínua reinterpretação das unidades de informação e uma reinvenção do próprio homem.

A importância da comunicação está no facto de ela não apenas permitir resolver os conflitos, mas sobretudo de os expressar. Por esta razão Díaz et al. (2002) afirma que “la organización, toda organización, requiere de la comunicación en su seno. Es más, la comunicación hace también a la organización, porque recrea permanentemente el vínculo

entre quienes la integran” (p. 220). O mesmo alcance pode ser aplicado aos departamentos curriculares.

PARTE II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO 5

METODOLOGIA

Realizado que está o quadro teórico que suporta o nosso estudo, surge a necessidade de identificar o percurso metodológico que servirá de substrato na orientação desta investigação.

A principal razão pela qual a Ciência se desenvolveu, principalmente a partir do século XVII, foi, em parte, o sentido de necessidade em estabelecer um método que conduzisse a um conhecimento e a uma compreensão do real mais segura e fidedigna. Desta forma, tornou-se necessário criar uma abordagem do mundo e do homem que permitisse recolher informações válidas e credíveis, pese embora toda a sua complexidade, incluindo a complexidade do fenómeno do próprio Homem e dos seus comportamentos.

Desde que Dilthey no século XIX, sob a pressão do positivismo, assegurou a independência metodológica das ciências do homem ou ciências do espírito, em relação às ciências da natureza ou empíricas, que se encetaram uma série de investigações, todas elas caracterizadas por uma concepção fragmentária, na medida em que englobam um conjunto de saberes díspares e desconexos procedentes da Sociologia, da Economia, da Psicologia Social e da Antropologia, entre outras.

Tornando-se difícil definir qual o objecto de estudo comum a estas disciplinas, Piaget (1973), designou-as de nomotéticas, dado que visam enunciar leis científicas e recorrem a métodos de verificação, nos quais sujeitam os esquemas teóricos ao controlo dos factos da experiência. Este é o objectivo comum a estas ciências. É a procura de um conhecimento categorial, a partir dos processos complexos, cuja origem está nas necessidades, vivências e interesses de cada um de nós. Desta forma tornamos inteligível o que se nos afigura desconexo e sincrético.

Quivy e Campenhoudt (1992) consideram que a metodologia nas ciências “constitui a charneira entre a problemática fixada pelo investigador, por um lado, e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso, por outro” (p. 109).

Este exercício supõe que se faça uma ruptura com o senso comum e que, de uma forma mais elaborada e abstracta, se reflecta para delinear os pressupostos, os instrumentos e os procedimentos a utilizar no processo de investigação nas ciências sociais.

Considerando que “os métodos e as técnicas ligam-se indissociavelmente à intencionalidade, enquadram com relação à teoria, o plano de trabalho da investigação, inspirando o percurso global de pesquisa, bem como os procedimentos e técnicas de recolha de informação sobre o objecto de estudo” (Pardal e Correia, 1995, p.7), as opções metodológicas deste projecto foram delimitadas pelo cuidado em responder de forma clara

aos objectivos da investigação, tendo em conta os condicionalismos próprios do contexto em que ela ocorre.

Dada a resolução deste estudo, que corresponde à importância e às competências que o coordenador de departamento detém na estrutura de gestão intermédia da escola, escolhemos efectuar um trabalho de pesquisa descritiva inserida num modelo de análise qualitativa, realizando um estudo de caso, cujos dados são recolhidos por entrevista e o tratamento dos mesmos pela análise de conteúdo.

Escolhemos um trabalho de pesquisa descritiva porque quisemos saber se as competências e funções previstas na lei e na análise documental correspondem às características evidenciadas por um grupo de docentes de uma determinada escola. Ainda que aparentemente a descrição possa parecer empírica, ela procura evitar a tendência do superficialismo, revestindo-se de um carácter disciplinado, que, segundo Guerra (2006),

não considera apenas o seu valor facial, mas também interroga desde logo a diversidade de lógicas e interesses dos actores sociais, a configuração interna das relações sociais e das relações de poder em que o objecto está imerso, as tensões e os processos de reprodução e produção societal '*sic*' (p. 37).

Recorremos ao estudo de caso porque é uma técnica que permite efectuar descrições sistemáticas de uma determinada situação. Para Pardal e Correia (1995), os estudos de caso “correspondem a um modelo de análise intensiva de uma situação particular” (p. 23). Este modelo é considerado pelos mesmos autores como vulnerável à utilização de técnicas o que “permite a recolha de informação diversificada a respeito da situação em análise, viabilizando o seu conhecimento e caracterização” (Pardal e Correia, 1995, p.23).

Desta forma, a escolha deste procedimento apresenta a vantagem de assegurar o conhecimento de uma determinada realidade em profundidade, possibilitando a compreensão dos diversos aspectos que ocorrem em torno do exercício do cargo de coordenador de departamento, bem como as interacções destes com os docentes que fazem parte do mesmo grupo.

A corroborar a pertinência da nossa escolha, dada a índole do nosso estudo, Pardal e Correia (1995) afirmam que “num estudo de caso (...) o pesquisador pode recorrer a uma grande diversidade de técnicas, facto que tanto pode ser determinado pelo quadro teórico de que se possa ter socorrido (...) como da especificidade da situação, ou de ambas as condições” (p. 23).

Não temos a pretensão de generalizar resultados ou validar teorias, tão-somente estudar o comportamento específico de um grupo concreto no exercício das suas funções.

Concluindo, nesta parte propomos explicar a metodologia e os instrumentos da investigação que presidiram à construção deste trabalho.

Começaremos por nos referir à natureza do estudo, retomando o problema que foi indicado na introdução e que motivou o interesse pela nossa investigação, procurando restringi-lo de tal forma a que a investigação se tornasse exequível e pertinente, clarificando os objectivos e enunciando as questões que servem de orientação a este estudo.

Em consequência da natureza do problema, faremos uma indicação metodológica que penso ser a mais adequada, delimitando a amostra e a população à qual se aplicou.

Como não poderia deixar de ser num trabalho desta natureza, após a clarificação da motivação que lhe serviu de projecto, justificaremos as opções pelas técnicas e instrumentos de pesquisa que privilegiámos.

Realizaremos a caracterização sociogeográfica do contexto em que a investigação decorreu, para depois explicitar o percurso que seguimos na análise dos dados que recolhemos.

5.1. Natureza do estudo

Este estudo insere-se no âmbito do Curso de mestrado em Ciências da Educação, Especialidade em Administração e Gestão Educacional, que decorre na Universidade de Évora no biénio 2010/2011 e serve para a obtenção do grau de mestre na respectiva área de especialização. É uma habilitação necessária e prevista ao abrigo do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, para desempenhar o cargo de director escolar. Refere este diploma legal que os que são considerados qualificados para exercer esta função são os “detentores de habilitação específica para o efeito, nos termos das alíneas b) e c) do n.º 1 do artigo 56.º do Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário” (Decreto-Lei n.º 75/2008, artigo 21.º, ponto 4, alínea a)).

Contudo, o objectivo primordial da frequência neste curso foi consubstanciado pela afirmação de Estêvão (2001), quando referiu que “a formação na área da administração e gestão educativas deve respeitar esta mesma área como uma especialidade educacional mais do que uma especialidade técnica” (p. 92), portanto, “a formação do gestor educativo deve

partir da concepção de que ele é um líder político e defensor da educação” (Estêvão, 2001, p. 93).

A reflexão deste autor coincide com a deliberação do Decreto-Lei n.º 75/2008, porque Silva (2001) expressa que a formação dos docentes que poderão desempenhar esta função deverá incidir “não na gestão administrativa da escola mas sim na gestão pedagógica” (p. 96).

Para corroborar este princípio Silva (2001) referiu que

dentro deste contexto é que acreditamos que o grande princípio da gestão moderna é o de atender às necessidades do ser humano (...) que compõem a organização. Sendo assim a escola é uma organização, uma vez que a mesma segue este princípio, tentando satisfazer as necessidades e anseios dos alunos, dos seus pais, dos professores, dos funcionários e da comunidade (p. 51).

Estas necessidades, porém, só serão satisfeitas se a gestão e administração escolar for feita “com a conjugação do esforço de todos, a superação dos antigos paradigmas, um novo estilo de liderança, muito treino, mudança de postura, discussões, desafio e motivação” (Silva, 2001, p. 52). O mesmo autor ainda concluiu que “este novo estilo de liderança deve ser no sentido de reforçar a motivação interna, as expectativas e as buscas das pessoas, tratando-as como seres humanos dignos de respeito, erguendo auto-estima e promovendo um clima favorável entre elas” (p.52).

5.1.1. Problema

A principal prevenção a respeito do que enunciámos é prescrita no Decreto-Lei n.º 75/2008. É referido no Preâmbulo deste diploma legal que para “reforçar a eficácia da execução das medidas de política educativa e da prestação do serviço público de educação” é emergente “reforçar as lideranças das escolas”, no sentido de as disseminar. Como tal, é forçoso “que se afirmem boas lideranças e lideranças eficazes, para que em cada escola exista um rosto, um primeiro responsável, dotado da autoridade necessária para desenvolver o projecto educativo da escola e executar localmente as medidas de política educativa”. O alcance deste objectivo, refere o mesmo diploma, é concretizado pela criação do cargo de director, ao qual lhe são confiadas “a gestão administrativa, financeira e pedagógica”, sendo esta última a única que merece relevo, na medida em que afirma que o director sem competências na gestão pedagógica “estaria sempre diminuído nas suas funções”.

Ora, o que à partida poderia ser claro e evidente poder-se-á transformar num problema, problema este que serviu de móbil para esta investigação.

Em qualquer planeamento metodológico, a definição do problema, constitui uma parte decisiva para o prosseguimento de uma pesquisa, pois obriga-nos a fazer uma reflexão crítica, como afirma Guerra (2006), “do contacto com o terreno a partir da interacção com a recolha dos dados e a análise” (p. 37), fazendo-o emergir, por esta razão, de factores exógenos e endógenos relativamente ao sujeito epistémico. Por isso a escolha do problema nunca se dá aleatoriamente evitando, desde logo, o senso comum, porque de acordo com a mesma autora “não há olhares ingénuos e os investigadores só vêem aquilo que estão preparados para ver” (Guerra, 2006, p.36).

A formulação do problema exige a referência, de maneira explícita, compreensível e operacional, à circunstância que queremos resolver ou esclarecer, limitando o seu campo e apresentando suas características.

É por esta razão que a emergência de um órgão unipessoal a quem lhe são atribuídas várias competências poderá constituir um problema nomeadamente na gestão pedagógica. Porquê? Porque este diploma legal concentra várias competências de grande responsabilidade no director, que o nomeia órgão unipessoal e como tal o único responsável pela gestão da escola, levando à possível dispersão e desconcentração da sua acção no controle de todas as variáveis que justificam a sua função. Poderíamos perguntar, como pode cumprir com o que se espera dele, sobretudo a gestão pedagógica, se existe tão descentramento no exercício da sua função?

Por ser reconhecida esta munificência de competências “no sentido de reforçar a liderança da escola e de conferir maior eficácia, mas também mais responsabilidade ao director, é-lhe conferido o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, principais estruturas de coordenação e supervisão pedagógica” (preâmbulo do Decreto-Lei n.º 75/2008).

É esta preocupação manifesta no instrumento legal que suscitou o nosso interesse e que constitui o objecto que norteia este estudo.

5.1.2. Questões

Com a promulgação deste Decreto assume-se objectivamente o valor das estruturas de gestão intermédia que podem ser designadas pelo director, em particular os coordenadores de

departamento que, segundo o diploma legal, são as que mais influem no alcance dos fins educativos, na qualidade de principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica. Por esta razão estes professores, para serem designados, terão de ser da confiança do director, porque só assim se compreende o acréscimo de responsabilidade deste nesta designação.

Perante estes factos, levantam-se algumas questões que serviram de fundamento à nossa reflexão. Uma delas era saber quais os ideais educativos da escola actual, face à proliferação de valores, à conturbação e mutação social e de que forma a escola poderá responder a essas solicitações cada vez mais incisivas.

Outra questão da qual nós partimos, face ao exposto no Decreto-Lei n.º 75/2008, era saber qual a estrutura organizacional escolar depois do 25 de Abril, nomeadamente no que dizia respeito às funções, atribuições e competências dos coordenadores de departamento, uma vez que a criação das estruturas da gestão intermédia foi relativamente recente e só com o Decreto-Lei n.º 75/2008 é que se enfatizou a especial importância dos coordenadores de departamento.

Na criação desta resposta pela análise documental e pela análise da legislação, os coordenadores de departamento assomaram-se como os agentes da mudança e da transformação institucional porque, dada a sua posição hierárquica e para cumprir eficazmente com o papel para o qual foram designados, têm de concentrar em si competências de liderança e de mediador.

Nomeadamente, com a diligência metodológica que estamos a descrever, as questões que procurámos responder foram as seguintes:

1. Qual o papel e as funções que os coordenadores de departamento devem ter actualmente?
2. Qual é a concepção que os coordenadores de departamento têm sobre o seu papel e função?
3. Quais são os eventuais obstáculos que os coordenadores de departamento identificam no exercício da sua função?
4. Será que os coordenadores de departamento induzem competências de liderança e de mediação?

5.1.3. Objectivos

Uma vez que a investigação em Portugal sobre os coordenadores de departamento, na qualidade de principal estrutura de coordenação e supervisão pedagógica, está aquém de auferir os resultados que se espera vir a ter, propusemo-nos realizar este estudo para alcançar os seguintes objectivos:

1. Analisar o papel e as funções do coordenador de departamento curricular na perspectiva dos diplomas legais.
2. Compreender de que modo o coordenador de departamento privilegia o desenvolvimento de uma escola reflexiva.
3. Inferir se os coordenadores de departamento conseguem dinamizar os restantes professores para o alcance dos objectivos educativos propostos no respectivo projecto.
4. Analisar o funcionamento dos departamentos curriculares.
5. Relacionar as funções exercidas com os parâmetros afectos à liderança e mediação.
6. Descrever a opinião dos coordenadores de departamento da forma como os seus pares os perspectivam no exercício desta função.
7. Deduzir se os coordenadores de departamento consideram a sua acção determinante na qualidade do desempenho docente.
8. Saber se os coordenadores de departamento estão sensíveis à importância que detém uma vez que pertencem à estrutura de gestão em causa.
9. Identificar eventuais constrangimentos sentidos pelo coordenador no exercício da sua função.

5.2. População e amostra de estudo

Para desenvolver uma investigação não basta saber quais os dados que deverão ser recolhidos, é necessário “circunscrever o campo das análises empíricas no espaço, geográfico e social, e no tempo” (Quivy e Campenhoudt, 1992, p. 159). Para evitar equívocos é necessário, como referiu Quivy e Campenhoudt (1992), “precisar explicitamente os limites do

campo de análise, ainda que pareçam evidentes (...). De qualquer maneira, o campo de análise deve ser muito claramente circunscrito” (pp. 159-160).

Contudo, as informações que são consideradas úteis só se conseguem obter junto de elementos que constituem conjuntos. Tal como afirmou Quivy e Campenhoudt (1992), “à totalidade destes elementos, ou das ‘unidades’ constitutivas do conjunto considerado chama-se ‘população’, podendo este termo designar tanto um conjunto de pessoas, como de organizações ou de objectos de qualquer natureza” (p. 161).

Nesta ordem de ideias, na procura de corroboração ou refutação das premissas que abstraímos da análise teórica, procurámos orientar este estudo junto dos coordenadores de departamento para averiguar a convergência entre o exercício efectivo dessa função e o que é expectável dela.

Tal como afirma Pardal e Correia (1995) como “na análise de um fenómeno social, geralmente não é possível inquirir a totalidade dos membros do conjunto – o universo – que se pretende analisar” (p. 32), escolhemos como amostra os coordenadores de departamento de uma Escola Secundária da Direcção Regional de Educação do Alentejo, mais concretamente, do distrito de Portalegre, porque “a amostra não se constitui por acaso, mas em função de características específicas que o investigador quer pesquisar” (Guerra, 2006, p. 43).

O que se entende por amostra? Segundo a perspectiva de Quivy e Campenhoudt (1992), “após ter circunscrito o seu campo de análise o investigador limita-a a uma amostra representativa desta população” (p. 162). Ora a amostra corresponderá a uma parte seleccionada da população que a representa. Para que a amostra seja significativa e possibilite chegar a conclusões válidas, deverá existir uma correspondência entre a estrutura da amostra e a estrutura da população.

Como o estudo realizado é de pequena dimensão, porque incide sobre quatro coordenadores de departamento, de uma escola, de um distrito e de uma Direcção Regional, o tipo de amostra que mais se adequa a ele é a não probabilística. Este tipo de amostra, segundo Pardal e Correia (1995, p. 42), caracteriza-se por não depender exclusivamente de dados estatísticos, antes e fundamentalmente do juízo do investigador. Dentro dos diversos tipos de amostra não probabilística utilizámos a intencional porque, na perspectiva de Pardal e Correia (1995, p. 42) esta é utilizada em conjuntos populacionais considerados típicos, com a finalidade de conseguir uma determinada informação. Como tal, ela é constituída pelos coordenadores dos departamentos curriculares de Línguas, de Expressões, das Ciências

Sociais e Humanas e Matemática e Ciências Experimentais de uma escola à qual lhe atribuiremos o nome Alfa.

O coordenador do departamento de Expressões é do sexo feminino, tem entre 50 a 55 anos e é professora do grupo de recrutamento 620 – Educação Física, do Quadro de Nomeação Definitiva há 29 anos. É professora nesta escola há 27. Lidera um grupo de 13 professores dos grupos de recrutamento 530 – Educação Tecnológica, 600 – Artes Visuais e 620 – Educação Física. Tinha sido coordenadora de departamento curricular no mandato anterior e agora exerce esta função há sensivelmente 4 anos. Tinha sido anteriormente delegada de grupo e desempenhou durante 9 anos o cargo de assessora do Conselho Executivo.

O coordenador do departamento de Ciências Sociais e Humanas é do sexo masculino e tem entre 50 a 55 anos de idade. É professor do Quadro de Nomeação Definitiva do grupo de recrutamento 430 – Economia e Contabilidade, com 28 anos de serviço. Está nesta escola há 23. O grupo do departamento curricular é composto por 24 professores distribuídos pelos grupos de recrutamento 400 – História, 410 – Filosofia, que agrega o 290 – Educação Moral e Religiosa Católica, o 420 – Geografia e o 430 – Economia e Contabilidade. Este professor exerce este cargo há 4 anos, mas já o exercia há 6. Pertenceu ao órgão de gestão da escola e tinha assumido o cargo de delegado de grupo.

O coordenador do departamento de Matemática e Ciências Experimentais é do sexo feminino e tem entre 55 a 60 anos de idade. É professora do Quadro de Nomeação Definitiva desta escola há 35 anos e tem 37 de serviço efectivo. É professora do grupo de recrutamento 510 – Física e Química e lidera um grupo de 28 professores que pertencem aos grupos de recrutamento 500 – Matemática, 510 – Física e Química, 520 – Biologia e Geologia e 550 – Informática. Já tinha sido coordenadora do departamento curricular no mandato anterior a este, o que perfaz um total de 6 anos a exercer este cargo. Para além deste, tinha sido delegada de grupo.

Finalmente o coordenador de departamento de Línguas é do sexo feminino e tem entre 55 a 60 anos. É professora do Quadro de Nomeação Definitiva desta escola há 36 anos, do grupo de recrutamento 300 – Português, sendo os anos que tem de serviço lectivo. O número de professores deste departamento é 18, entre os do grupo de recrutamento 300 – Português, 330 – Inglês e 350 – Espanhol. Não existe o grupo 320 – Francês nesta escola. Já tinha exercido cargos de gestão, nomeadamente de vice-presidente do conselho Directivo e

secretária da direcção no Conselho Pedagógico, bem como delegada de grupo. Há 6 anos que é coordenadora deste departamento curricular.

Concluindo, os coordenadores de departamento curricular são todos do sexo feminino com excepção do de Ciências Sociais e Humanas. Todos têm mais de 25 anos de serviço efectivo, o que induz terem uma considerável experiência lectiva. É de notar a existência de experiência de cargos de liderança em todos, sendo que três deles tinham exercido funções no órgão de direcção executiva da escola, o que antevê a preocupação do director em os nomear.

5.3.Técnicas e instrumentos de pesquisa

Quando falamos em pesquisa, num sentido amplo, referimo-nos a um conjunto de acções que são adoptadas para alcançar um determinado conhecimento. Neste caso as acções podem ser arbitrarias, porque o que interessa é que o fim seja tangível, mais do que os meios utilizados para o efeito.

A pesquisa científica distingue-se de outra qualquer porque segue um caminho, um percurso, utiliza um método devidamente sistematizado que, por o ser, recorre a técnicas pelas quais se recolhem informações que depois se têm de comunicar. Estas informações tendem em transformar-se em saber. Para que seja possível esta conversão é necessário que haja uma organização de todo o processo de investigação, isto é, que se criem condições para se conferir rigor e sustentabilidade ao que se investiga. Por isso Pardal e Correia (1995) afirmam que “as técnicas são um instrumento de trabalho que viabiliza a realização de uma pesquisa, um modo de conseguir a efectivação do conjunto de operações em que consiste o método” (p. 48) com vista à validação do modelo de análise.

5.3.1. Entrevista

O inquérito é uma técnica de investigação que consiste num conjunto de perguntas dirigidas a grupos de indivíduos e tem por objectivo confirmar, ou não, hipóteses explicativas formuladas pelo investigador ou uma perspectiva suscitada pela leitura que ele realizou.

O inquérito pode ser realizado por questionário e/ou entrevista. O primeiro consiste numa técnica através da qual se obtém, de uma forma rápida e impessoal, informações sobre opiniões, atitudes, valores, expectativas ou aspectos do comportamento das pessoas.

Constitui-se por um conjunto de perguntas que deverão traduzir os objectivos do inquérito, daí a importância do cuidado que deverá presidir à sua construção.

A técnica da entrevista é aceite unanimemente como sendo a forma de recolha de dados que mais se utiliza na investigação de natureza qualitativa, porque permite recolher informações pertinentes relativas ao assunto ou problema que se está a abordar. Pardal e Correia (1995) atestam que “é notório que a entrevista possibilita a obtenção de uma informação mais rica” (p. 64) comparativamente ao questionário.

Guerra (2006, p. 51) corrobora os outros autores e declara que a entrevista é fundamental neste tipo de pesquisa, porque desde que haja uma verbalização franca por parte do entrevistado a sua racionalidade emergirá mais intacta e mais pura. Assevera que “o pressuposto epistemológico deste tipo de pesquisa é o de que o informador é um actor racional capaz de dar sentido às suas acções e que o objecto da entrevista é apreender o sentido implícito à vida social” (Guerra, 2006, p. 51).

A directividade que é possível existir na condução da entrevista permite ao investigador captar melhor o que os pesquisados sabem e pensam, permite também observar a postura corporal, a tonalidade da voz, os silêncios e outros comportamentos emocionais, que induzem certas predisposições e tendências que doutra forma não se conseguiriam apreender. Contudo, não é nosso predicado valorizar estes comportamentos neste trabalho, porque a limitação temporal a que estamos sujeitos e a natureza dele não nos permite encetar uma abordagem tão vasta e técnica.

Dada a importância subjacente a esta prática, é que todos os autores chamam a atenção para o cuidado a ter na sua construção, aplicação e processos de execução que, por causa desta advertência nós tivemos e vamos procurar esclarecer.

Relativamente à sua construção, Pardal e Correia (1995) dizem que deve obedecer às mesmas características das do questionário, a saber, “conhecimento sobre as teorias existentes a respeito do objecto de estudo, clarificação deste, elaboração de um sistema conceptual, definição de variáveis a operacionalizar” (p. 64). Mas Guerra (2006) vai mais longe e afirma que “a questão mais importante é a clarificação dos objectivos e dimensões de análise que a entrevista comporta” (p. 53). Por esta razão a mesma autora sugere que “numa primeira fase, o guião seja construído em função dos objectivos que decorrem da problematização” (p. 53). Por isso, construímos o seguinte quadro analítico sobre as competências e as funções do desempenho do cargo de coordenador de departamento.

GRELHA ANALÍTICA	
PROBLEMÁTICAS	DIMENSÕES
PERFIL DOS ENTREVISTADOS	<ul style="list-style-type: none"> Situação profissional Habilitações académicas Experiência profissional Tempo de serviço na escola onde exerce funções Experiência profissional na escola onde exerce funções
CARACTERÍSTICAS DO DEPARTAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> Caracterização do departamento curricular Grupos disciplinares Perfil dos docentes que o constituem
COORDENAÇÃO DE DEPARTAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> CrITÉrios inerentes à designação Competências implícitas do coordenador
EXERCÍCIO DO CARGO	<ul style="list-style-type: none"> Difusão da informação Procedimentos adstritos ao exercício do cargo Promoção da cooperação entre pares Orientação pedagógico-didáctica e científica dos docentes Supervisão pedagógica
FUNÇÕES E COMPETÊNCIAS DO COORDENADOR	<ul style="list-style-type: none"> Conhecimento das funções definidas legalmente Relevo do papel desempenhado enquanto estrutura da gestão intermédia da escola Reconhecimento do estatuto por parte dos pares Reconhecimento de capacidades individuais/subjectivas no desempenho do cargo Motivação suscitada nos pares Operacionalização do trabalho inerente às acções do departamento curricular Auto-reflexão crítica sobre o desempenho das funções
EVOLUÇÃO DO CARGO	<ul style="list-style-type: none"> O exercício do cargo antes e depois do Decreto-Lei n.º 115-A, de 4 de Maio e do Decreto-Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho

Quadro 1: quadro analítico sobre as competências e as funções do desempenho do cargo de coordenador de departamento.

Após a construção, adequação e correcção do quadro analítico relativo ao cumprimento de acções e predisposições que queríamos ver esclarecidas pela entrevista que realizámos aos coordenadores de departamento, elaboramos um quadro no qual distribuímos as problemáticas em áreas de questionação para, em cada uma delas, alcançarmos objectivos específicos abstraídos dos gerais que apresentámos anteriormente. Para isso, formulámos um conjunto de questões afectas a cada área as quais nos permitiram recolher a informação que pretendíamos e que apresentamos de seguida.

ÁREAS DE QUESTIONAÇÃO	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS	FORMULAÇÃO DAS QUESTÕES
<p>ÁREA I</p> <p>Identificação dos entrevistados</p>	<p>Caracterizar a experiência profissional do Coordenador de Departamento</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a sua situação profissional? 2. A que grupo pertence? 3. Quantos anos tem de serviço? 4. Há quantos anos trabalha nesta escola? 5. Já alguma vez foi Coordenador de Departamento? Se sim, há quantos anos? 6. Há quantos anos exerce a função de Coordenador de Departamento? 7. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Se sim, quais? 8. Que grupos disciplinares compõem o Departamento que coordena? Quantos docentes é que compõem o Departamento? 9. Estava à espera de ser designado? Porquê? 10. Por que motivo(s) considera que foi designado? 11. Gosta de desempenhar este cargo? <ol style="list-style-type: none"> 11.1. Quais os aspectos mais aliciantes? 11.2. E os mais desgastantes?
<p>ÁREA II</p>	<p>Conhecer a opinião acerca da forma como o Coordenador é designado</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que critérios considera que se devem ter em conta para a designação do Coordenador? 2. Para além da designação, a forma consagrada pela lei, poderia haver

<p>Designação do Coordenador de Departamento</p>	<p>Conhecer a opinião acerca da forma como o Coordenador é designado (cont.)</p>	<p>outras formas de fazer a escolha do Coordenador de Departamento? Quais?</p> <p>3. Qual lhe parece ser a mais adequada? Porquê?</p> <p>4. Porque é que acha que foi designado pelo(a) Director(a) para desempenhar este cargo?</p>
<p>ÁREA III</p> <p>Acção do Coordenador de Departamento</p>	<p>Recolher informações e opiniões que permitam caracterizar o exercício do Coordenador de Departamento</p>	<p>1. Onde e quando transmite aos professores do Departamento as informações do Conselho Pedagógico?</p> <p>2. E as informações do órgão de gestão, como chegam até ao Departamento?</p> <p>3. Como Coordenador, tem alguma participação na distribuição de serviço lectivo? Se sim, como? Se não, gostaria de ter e porquê?</p> <p>4. No seu Departamento coordena os procedimentos pedagógico-didácticos e outras formas de actuação entre os professores? Em caso afirmativo, como é feita essa coordenação?</p> <p>5. No Departamento, faz-se alguma supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade? Se sim, de que forma?</p> <p>6. No Departamento existe alguma verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola? Se sim, de que forma é feita?</p> <p>7. É realizada alguma reflexão, em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos? Se sim, de que forma? Com que frequência?</p>

<p style="text-align: center;">ÁREA III</p> <p>Acção do Coordenador de Departamento (cont.)</p>	<p>Recolher informações e opiniões que permitam caracterizar o exercício do Coordenador de Departamento (cont.)</p>	<p>8. Em Departamento, tomam-se decisões sobre que medidas tomar para melhorar as aprendizagens dos alunos? Se sim, como?</p> <p>9. Promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade? Em caso afirmativo, como se operacionaliza?</p> <p>10. Promove a partilha de boas práticas entre os docentes? Se sim, como o faz?</p> <p>11. Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Por parte de quem?</p> <p>12. Costuma apoiar os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?</p> <p>13. Faz algum tipo de integração dos novos docentes do Departamento na Escola? De que forma?</p> <p>14. A participação dos docentes do Departamento no Plano Anual de Actividades é acompanhada? Por quem e como?</p> <p>15. Incentiva a cooperação entre os docentes do Departamento com vista a garantir a articulação curricular? Como?</p> <p>16. Procura definir formas de cooperação entre os vários Departamento da escola? Como?</p> <p>17. Procede ao diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes do Departamento? Como o faz?</p> <p>18. Enquanto coordenador, já</p>
---	---	--

<p style="text-align: center;">ÁREA III</p> <p>Ação do Coordenador de Departamento (cont.)</p>	<p>Recolher informações e opiniões que permitam caracterizar o exercício do Coordenador de Departamento (cont.)</p>	<p>observou aulas dos docentes? Se sim, diga em que contexto isso ocorreu.</p> <p>19. Considera essa tarefa importante? Porquê?</p> <p>20. Já se disponibilizou para que as suas aulas possam ser observadas pelos seus colegas? Porquê?</p> <p>21. Considera importante fazê-lo? Porquê?</p> <p>22. Acha que, de acordo com o papel que tem na Escola, o Coordenador tende a ser visto pelos seus pares como um modelo de boas práticas educativas?</p>
<p style="text-align: center;">ÁREA IV</p> <p>Conhecimento e apropriação das funções do Coordenador de Departamento</p>	<p>Conhecer as concepções que o Coordenador tem sobre as funções exigidas no exercício deste cargo.</p>	<p>1. Das competências atribuídas ao Coordenador de Departamento, e das quais já falámos anteriormente, quais aquelas que considera mais importantes? Porquê?</p>
	<p>Saber da sensibilidade dos Coordenadores de Departamento para a resolução de conflitos e uso da mediação no meio escolar.</p>	<p>2. Já ouviu falar de Mediação Escolar? Se sim, considera-se um mediador?</p> <p>3. Considerando-se um mediador, em que sentido e em relação a quê ou a quem poderá exercer essa função?</p> <p>4. Considera que os Coordenadores de Departamento deveriam promover mais a mediação escolar? Porquê?</p> <p>5. Tem a noção da importância do seu cargo enquanto estrutura da gestão intermédia? Porque o considera importante?</p>

<p>ÁREA V</p> <p>Competências do Coordenador de Departamento</p>	<p>Induzir se o Coordenador de Departamento evidencia competências de liderança e de âmbito relacional</p>	<p>1. Acha que os professores do Departamento lhe obedecem por ser coordenador ou por ser quem é?</p> <p>2. Considera que tem alguma influência na escola? Se sim, em que órgãos, estruturas ou actores?</p> <p>3. As reuniões de Departamento que promove decorrem de acordo com o que preparou?</p> <p>4. Qual a duração média das Reuniões de Departamento? Acha que poderiam demorar menos? Se sim, ao que se deve o prolongamento?</p> <p>5. Depois das Reuniões de Departamento, qual é o sentimento ou emoção que sente?</p> <p>6. Acha que os professores, quando solicitados por si, participam activamente nos assuntos e projectos que sugere? Se não, qual poderá ser a razão?</p> <p>7. Fomenta a participação e discussão de dinâmicas sobre o processo ensino-aprendizagem? Com que frequência?</p> <p>8. Relativamente ao perfil do coordenador de Departamento, qual é característica que considera mais importante?</p> <p>9. No que consiste para si a liderança?</p> <p>10. Como se auto-avalia enquanto Coordenador de Departamento?</p>

<p>ÁREA VI</p> <p>Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento</p>	<p>Descrever a sua opinião sobre o exercício das funções de supervisão do Coordenador.</p>	<p>1. Tendo em conta o modelo que vigorou até ao novo estatuto, acha que os coordenadores acompanhavam e orientavam, se necessário, a prática pedagógica dos colegas? Como?</p> <p>2. Pensa que os coordenadores estavam limitados na sua acção por não assistirem às aulas dos colegas? Porquê?</p> <p>3. Considera que os coordenadores eram vistos como líderes? Porquê?</p>
<p>ÁREA VII</p> <p>Perspectivas quanto às novas exigências do cargo de Coordenador de Departamento</p>	<p>Conhecer as suas opiniões e perspectivas quanto às novas funções dos Coordenadores de Departamento, estabelecidas no novo Estatuto da Carreira Docente</p>	<p>1. Tendo em conta as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente, diga se concorda, ou não, com a intervenção do Coordenador de Departamento na avaliação do desempenho dos docentes. Em caso afirmativo, em que domínio(s) acha que o Coordenador deve intervir? Porquê?</p> <p>2. Considera que, a partir de agora, qualquer professor pode ser um bom Coordenador de Departamento? Porquê?</p> <p>3. Parece-lhe que a capacidade de liderança passa a ser uma qualidade importante para o exercício das funções de Coordenador? Porquê?</p> <p>4. E a formação em supervisão, considera-a importante para o exercício dessa função? Porquê?</p> <p>5. Para além desta, considera importante terem outra formação específica para poderem desempenhar o cargo? Se sim, em que domínios?</p>

		6. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos ao desempenho eficaz do cargo de Coordenador de Departamento?
--	--	---

Quadro 2: Grelha da entrevista destinada aos coordenadores de departamento

Quanto à aplicação da entrevista, segundo Pardal e Correia (1995), “a complexidade é maior do que em relação ao inquérito por questionário” (p. 64), daí ser muito importante o tipo de estruturação que se adopta porque dela depende a eficácia mediante o entrevistado.

Existem três tipos de entrevistas, no que se refere à sua estrutura e grau de sistematização, as quais Pardal e Correia (1995, p. 65) identifica como entrevista estruturada, não estruturada e semi-estruturada. Ainda que esta última seja considerada como um “compromisso entre a directividade e não-directividade” (Pardal e Correia, 1995, p. 65), ela é de grande utilização em investigação social.

A nossa selecção foi sobre esta última porque é entendida como aquela que apresenta perguntas previamente formuladas mas suficientemente abertas cuja ordem poderá ser, eventualmente, alterada de acordo com o desenrolar da conversa, tendo em conta as respostas dos entrevistados. A oportunidade deste tipo de encontro está no facto de, como atesta Pardal e Correia (1995), “a intervenção do entrevistador [ter] como finalidade encaminhar a comunicação para os objectivos da entrevista (...) suscitando o aprofundamento da informação requerida” (p. 66).

Ao escolhermos esta estrutura de entrevista, pretendemos proporcionar alguma liberdade relativamente às respostas que os entrevistados possam dar, para que se expressem com abertura, procurando simultaneamente que as questões sejam todas respondidas.

As questões formuladas na grelha da entrevista foram apresentadas a partir de um guião previamente elaborado (Anexo 1) com a preocupação de o tornar de tal forma flexível para permitir recolher quaisquer informações sobre outros aspectos que podíamos considerar pertinentes para a prossecução do nosso objectivo. Quem aconselha a tomar esta medida é Pardal e Correia (1995) ao observarem que a entrevista, nomeadamente a semi-estruturada, não deve ser “orientada por um leque inflexível de perguntas estabelecidas *a priori*. Naturalmente, o entrevistador possui um referencial de perguntas-guia, suficientemente abertas, que serão lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida no guião” (p. 65).

Antes de iniciarmos as entrevistas propriamente ditas, simulámos uma com dois

colegas que não participaram nesta investigação, para averiguar eventuais ambiguidades nas questões, ininteligibilidade na linguagem que utilizámos e a sequência lógica das questões. Foi nossa intenção com esta medida configurar os eventuais aspectos passíveis de alteração. Naturalmente que após este teste e para evitarmos repetições nos procedimentos, tivemos que proceder a alguns acertos na orientação que tínhamos inicialmente, para que pudesse ser validada pela orientadora.

Antes de se iniciar as entrevistas foi estabelecido um contacto prévio com os entrevistados para nos apresentarmos e dar a conhecer o objectivo e razão da mesma, bem como da concordância antecipada na sua realização dada pelo director da escola. Nesse encontro foi agendado o dia, a hora e o local onde ela se concretizaria.

Em consequência desse encontro, por escolha dos interlocutores, três decorreram ao longo do mês de Março e uma no início do mês de Abril de 2011. Escolheram que elas acontecessem na escola onde leccionam, duas no espaço da Biblioteca e as outras nas respectivas salas de departamento, locais que eles consideraram ter o ambiente adequado, sem interrupções e interferências à sua realização. Durante as entrevistas, que foram quatro, porque é este o número de coordenadores de departamento curricular determinado por lei, tivemos a preocupação de fomentar um ambiente de segurança, confiança e empatia com os entrevistados, cumprindo com pressupostos de ordem ética que descrevemos a seguir.

Cada entrevista demorou em média 50 minutos, não excedendo, como aconselha Guerra (2006, p. 60), o tempo de disponibilidade do entrevistado naquele momento e o que é desejável para não criar mal-estar.

A cada entrevista foi atribuído um código (E1; E2; E3; E4) para garantir o anonimato do entrevistado e de quaisquer outros elementos que pudessem conduzir à sua identificação e facilitar a reconhecimento das mesmas durante a transcrição.

A transcrição das entrevistas, segundo Guerra (2006) “é sempre aconselhável, mas dado o tempo disponível, sugere-se que seja feita apenas no caso das entrevistas em profundidade, quando o material é tratado directamente” (p. 59). Ainda que não tivéssemos a pretensão de fazer uma análise em profundidade, porque o tempo e a preparação científica não no-lo permite, decidimos transcrevê-las integralmente e fielmente ao que foi dito, não só porque as respostas foram dadas na primeira pessoa, mas também porque a análise que fizemos foi directa, a partir da leitura que fizemos do seu conteúdo, isto é, da matéria explícita da entrevista e não da forma, condições e dimensões em que cada uma delas ocorreu, não dando ênfase, por isso, aos gestos, comportamentos e indícios comportamentais manifestados

pelos entrevistados.

5.3.2. Análise documental e análise da legislação

Existem, segundo Quivy e Campenhoudt (1992), três grandes grupos de métodos de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas: a observação, o inquérito, que pode ser oral (entrevista) ou escrito (questionário) e a análise de documentos.

A razão que pode presidir, segundo Calado e Ferreira (2005), à utilização de diversos métodos para a recolha de dados, é o facto destes permitirem “recorrer a várias perspectivas sobre a mesma situação, bem como obter informação de diferente natureza e proceder, posteriormente, a comparações entre as diversas informações, efectuando assim a triangulação da informação obtida” (p. 1). Daqui decorre que essa triangulação, enquanto processo de análise dos resultados, potencia a validade relativa à forma como os dados de uma investigação são perspectivados.

Mas no que consiste a análise documental? Se analisarmos a terminologia da expressão podemos verificar que, segundo a Enciclopédia Verbo, um documento (do latim *documentum*, derivado de *docere* “ensinar, demonstrar”) é qualquer meio, sobretudo gráfico, que pode comprovar a existência de um facto, a exactidão ou a verdade de uma afirmação. Em contexto jurídico, os documentos são frequentemente sinónimos de actos, cartas ou registos escritos que possuem um valor probatório. Um documento pode ser também uma informação singular, isto é, que trata de um assunto específico e que possui capital intelectual.

Por análise, no contexto da investigação em educação, entende-se a decomposição de um texto nas partes que o constituem, para perceber o valor e a relação intrínseca entre si, de forma a compreender, interpretar e perspectivar o conteúdo num todo completo e significativo.

Relacionando os conceitos podemos afirmar que os documentos são fontes de dados brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante em relação a um problema de investigação.

Por esta razão, a análise de documentos para Bell (1993, citado por Calado e Ferreira, 2005), “seguida na maioria das investigações educacionais, pode ser usada segundo duas

perspectivas: servir para complementar a informação obtida por outros métodos, esperando encontrar-se nos documentos informações úteis para o objecto em estudo e ser o método de pesquisa central, ou mesmo exclusivo, de um projecto e, neste caso, os documentos são o alvo de estudo por si próprios” (p. 2).

O que propomos realizar é servirmo-nos dos documentos que registam tanto perspectivas como actos com valor probatório, para analisar e podermos concluir relações no âmbito da investigação que nos propusemos efectuar. Servimo-nos de fontes primárias, que foram os documentos produzidos durante o período em decorreu a investigação, como os diplomas legais; e fontes secundárias na medida em que fundamos a nossa investigação em interpretações baseadas nas fontes primárias e no poder de reflexão crítica sobre aspectos afectos ao estudo que encetámos.

A selecção dos documentos que fizemos foi influenciada pelo tempo que dispúnhamos para apresentar este projecto. A quantidade de material documental que tínhamos era excessiva para o tempo que possuíamos, pelo que a estratégia de selecção que utilizámos foi uma selecção controlada, porque adequámo-la à justificação e finalidade do trabalho, optando por não incluir demasiadas fontes deliberadas e não seleccionar documentos que se apoiassem na forma como estes suportam os pontos de vista dos autores.

5.4. Procedimentos e questões éticas

Para além das questões técnicas, como alude Guerra (2006, p. 52), colocam-se também questões éticas a observar quando se trata de um trabalho que envolve esta metodologia. Poder-se-ia julgar que ao se entrevistar alguém, ainda que tenha o seu consentimento, se estabelece uma relação de igualdade, mas o facto é que o entrevistado ao narrar a sua experiência e *modus operandi*, expõem-se e sente que está em desvantagem nessa relação.

Por esta razão Guerra (2006, p. 52) aponta a necessidade de correlacionar a validade de uma investigação com o respeito por princípios éticos, nomeadamente o de “informar correctamente os indivíduos dos objectivos da investigação e proteger as fontes” (p. 52).

Seguindo estes pressupostos o investigador, antes de se encontrar com os entrevistados, procedeu ao pedido do consentimento de efectuar as respectivas entrevistas junto do Director da Escola, enviando uma solicitação que se anexa a este trabalho (Anexo 2), ao qual lhe foi dada resposta afirmativa como se pode confirmar no anexo 3.

Porque em qualquer investigação, como afirma Guerra (2006), há que estabelecer “uma relação de confiança, como a clareza de ideias para poder transmitir os objectivos do trabalho, a neutralidade face ao juízo de valor” (p. 52) foi nossa preocupação garantir todas as condições de anonimato e confidencialidade da informação recolhida nas entrevistas. Assim, seguindo as sugestões de Guerra (2006), tivemos a preocupação de explicar os objectivos deste estudo e os procedimentos que utilizámos para preservar a respectiva confidencialidade. Damos a conhecer a duração suposta da entrevista e o carácter voluntário da participação neste estudo, informando-os da possibilidade de desistir em qualquer altura e o direito de não responder a alguma questão. Finalmente, tivemos o cuidado de pedir permissão para gravar em suporte digital a entrevista, comprometendo-nos a fornecer uma cópia da mesma se for vontade do entrevistado, o que não se veio a acontecer.

CAPÍTULO 6

CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Antes de tecer quaisquer considerações, cumpre-me referir que, por estarmos limitados no tempo e também por razões metodológicas, tivemos de nuclearizar a nossa investigação a um estabelecimento de ensino. Por isso, o nosso estudo realizou-se numa Escola Secundária do distrito de Portalegre. Seleccionámos esta escola por ser considerada uma escola de referência no distrito e por nos parecer possuir uma memória institucional importante que, a avaliar pelos resultados que são públicos pela posição adquirida no “*ranking*” das escolas, constituía uma referência relativa ao seu dinamismo e práticas inovadoras, daí a sua imagem pública que se consolida na comunidade educativa do meio envolvente.

Porque existem pressupostos éticos que se têm de salvaguardar, não identificaremos a instituição escolar em causa, permitindo-nos atribuir-lhe a designação de escola *Alfa*.

Conquanto da consciência acerca da oportunidade em contextualizar esta escola, procuraremos fazê-lo de modo tão completo possível, ainda que tenha de ser necessariamente sintético, sem deixar manifestar elementos que permitam identificar a instituição objecto do nosso estudo e, consequentemente dos entrevistados que, ao permiti-lo, poderia comprometer a garantia de anonimato e confidencialidade que lhe foi prometida, despossando a resolução inicial em nós confiada.

Esta contextualização é feita tendo como referência o ano lectivo de 2010/2011, período no qual decorreu o processo de recolha de dados, bem como a análise documental, e a objectivação da metodologia descrita no capítulo anterior.

Acrescento ainda que todos os dados e informações que apresentarei relativamente a esta escola, por uma questão de pertinência, serão referenciados a partir do projecto educativo da mesma construído para o período de 2010 a 2013.

6.1. Localização da Investigação

A escola, à qual lhe demos o nome de escola Alfa, situa-se num local privilegiado da cidade de Portalegre. O meio envolvente é constituído por monumentos nacionais, edifícios camarários e espaços verdes há pouco intervencionados no âmbito de Programa POLIS.

Esta escola sofreu obras de requalificação, que criou, para além das salas de aula tradicionais, espaços amplos e apelativos. Incluem-se nestes espaços a Biblioteca com traços modernos que lhe confere um ambiente de tranquilidade convidativo à sua frequência e permanência. Também foram criadas áreas de lazer interiores ajardinadas proporcionando aos

alunos e professores momentos de descanso e relaxamento ao mesmo tempo que convida à interacção entre aqueles que os frequentam.

Tendo como referência o Projecto Educativo da Escola em questão com vigência nos anos lectivos 2010/2013, encontram-se descritas outras infra-estruturas que apresento no quadro a seguir:

Piso	Espaço	
Piso 0	<ul style="list-style-type: none"> • Direcção • Gabinetes de trabalho • Sala de reuniões • Secretaria • Equipa de Apoio às Escolas/Gabinetes • Salas de Directores de Turma • Gabinetes de atendimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Elevador (acesso) • Sala para a Associação de Pais • Gabinete da Saúde (primeiros socorros) • Gabinete dos Serviços de Psicologia e Orientação • Refeitório • Cozinha
Piso 1	<ul style="list-style-type: none"> • Bar • Salas de Professores • Loja de Conveniência/Reprografia • Salas de aula • Salas TIC • Elevador (acesso) • Sala de reuniões • Gabinetes de apoio • Sala de exposições 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Pessoal não Docente • Espaços de Lazer • Vestilários para Pessoal não Docente (Masculino e Feminino) • Balneários (Masculino e Feminino) • Biblioteca e Centro de Recursos • Campo de Ténis • Posto de transformação • Estacionamento
Piso 2	<ul style="list-style-type: none"> • Parque de estacionamento • Complexo desportivo • Balneários de Alunos (Masculino e Feminino) • Balneários de Professores (Masculino e Feminino) • Salas de aula • Laboratório de Electrotecnia e Oficina de Electricidade • Laboratórios polivalentes • Laboratório de Biologia e Geologia • Laboratórios de Química e de Física • Salas de preparação 	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de Desenho • Sala de Geometria Descritiva • Oficina de Artes • Sala Multimédia • Áreas técnicas • Ginásio • Gabinete de trabalho de Professores • Museu • Sala de manutenção • Elevador (acesso) • Salas de trabalho • Biblioteca antiga (Sala de reuniões) • Acesso ao espaço de lazer (miradouro) • Estacionamento.
Piso 3	<ul style="list-style-type: none"> • Salas de aula • Áreas técnicas • Elevador (acesso) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala de Professores • Sala de Reuniões • Acesso ao sótão

Figura 5: Estrutura e recursos físicos da escola Alfa

Os órgãos constituintes desta escola são os que estão pré-estabelecidos no Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, sendo compostos, portanto, pelo Conselho geral, pelo Director, pelo Conselho pedagógico e pelo Conselho administrativo.

Também as diferentes áreas disciplinares estão agrupadas de acordo com o que é regulamentado no Decreto-Lei n.º 200/2007, de 22 de Maio que prevê a constituição dos departamentos curriculares de Ciências Sociais e Humanas, de Línguas, de Matemática e Ciências Experimentais e finalmente o de Expressões, como se comprova pelo quadro do Projecto Educativo da escola em questão e que apresentamos, pese embora o facto de já o termos referido anteriormente.

<i>Departamentos</i>	<i>Grupos de Recrutamento</i>
Ciências Sociais e Humanas	290 - Educação Moral e Religiosa Católica 400 - História 410 - Filosofia 420 - Geografia 430 - Economia e Contabilidade 530 - Educação Tecnológica (Secretariado)
Línguas	300 - Português 330 - Inglês 350 - Espanhol
Matemática e Ciências Experimentais	500 - Matemática 510 - Física e Química 520 - Biologia e Geologia 530 - Educação Tecnológica (Electrotecnia) 540 - Electrotecnia 550 - Informática
Expressões	530 - Educação Tecnológica 600 - Artes Visuais 620 - Educação Física

Figura 6: Constituição e organização das áreas disciplinares pelos departamentos curriculares

Segundo um estudo perpetrado por um grupo de elementos do Conselho pedagógico desta escola, no ano lectivo 2009/2010 e que consistiu numa consulta à comunidade escolar, nomeadamente aos professores, alunos, técnicos operacionais e encarregados de educação, através de um inquérito por questionário, para recolher informações acerca das actividades

curriculares, actividades extracurriculares, serviços de apoio e estruturas intermédias de decisão, que serviu para a construção do já proferido Projectivo educativo, identificaram um conjunto de pontos fortes, fracos, de constrangimentos e oportunidades que passo a transcrever do respectivo projecto:

Pontos Fortes

- Avaliação positiva da Escola realizada pela IGE.
- Resultados escolares da Escola quando comparados com os das escolas da região.
- Critérios de avaliação dos alunos.
- Oferta formativa variada e adaptada às necessidades locais e aos interesses dos alunos.
- Quadro docente estável.
- Realização de acções de formação promovidas pela Escola e na Escola.
- Existência de serviços SPO na Escola.
- Cultura de diálogo.
- Institucionalização de práticas conducentes a uma maior disciplina, rigor e exigência por parte da comunidade educativa.
- Bom clima de segurança.

Pontos Fracos

- Funcionamento das aulas de substituição.
- Escassez de elementos relativos aos métodos de trabalho dos alunos.
- Ausência de sentimento de pertença à Escola.
- Serviços de Reprografia e Bar.
- Sítio electrónico da Escola pouco dinâmico.
- Participação pouco significativa da generalidade dos Pais e Encarregados de Educação nas actividades educativas programadas.
- Inexistência de Associação de Estudantes.
- Grau de satisfação dos elementos da comunidade educativa que oscila entre o “moderadamente satisfeito” e o “satisfeito”.
- Ausência de avaliação dos projectos educativos anteriores, impossibilitando uma construção dinâmica dos projectos sequenciais.

Constrangimentos

- Obras de requalificação da Escola (no ano lectivo 2010/2011).
- Número insuficiente de funcionários.
- Alterações constantes da legislação em vigor, com vigência de curta duração e elevada complexidade.

Oportunidades

- Escola requalificada (nova escola/novos espaços/novas dinâmicas);
- Novas Tecnologias (PTE);
- Nova Biblioteca/Centro de Recursos;
- Abertura à Inovação;
- Criação de Projectos/Parcerias/Protocolos.

6.2. Contexto Sociogeográfico

O concelho de Portalegre situa-se no Alto Alentejo e conflui, a norte, com o concelho de Castelo de Vide, a noroeste com o concelho de Nisa e a nordeste com o concelho de Marvão. A leste com a Espanha, a sul com os concelhos de Arronches e Monforte e a oeste com o concelho do Crato. De acordo com a informação disponível na página da internet da Câmara Municipal de Portalegre, este concelho ao todo possui uma área de 447,1 Km² e uma densidade populacional de 55,4 habitantes por Km². Dada a sua situação geográfica, os discentes que frequentam esta escola são os que, para além dos que moram nas freguesias do respectivo concelho, os que habitam nestes concelhos limítrofes com excepção de Espanha, como é óbvio.

De acordo com as informações recolhidas no sítio da Câmara Municipal de Portalegre em 2011, este concelho tem uma população residente de 25980 e assistiu a um decréscimo populacional, entre 1991 e 2001, em cerca de – 5% da população.

Esta escola tinha um corpo docente composto por 80 elementos, distribuídos por 18 grupos de recrutamento ou áreas disciplinares, reunidos nos 4 departamentos curriculares que possuíam as características evidenciadas no quadro composto no Projecto educativo e que passo a apresentar:

Pessoal Docente - 2010/2011		
Situação Profissional	Quadro de Escola	69 Docentes
	Quadro de Zona Pedagógica	1 Docente
	Contrato	10 Docentes
Género	Masculino	33 Docentes
	Feminino	47 Docentes
Anos de Serviço na ESSL	Menos de 10 anos	21 Docentes
	De 10 a 19 anos	28 Docentes
	De 20 a 29 anos	25 Docentes
	30 ou mais anos	6 Docentes
Habilitações Académicas	Doutoramento	1 Docente
	Mestrado	7 Docentes
	Licenciatura	64 Docentes
	Bacharelato	8 Docentes

Figura 7: Caracterização do corpo docente da escola Alfa

Quanto ao número, categoria e situação profissional do considerado pessoal não docente que faz parte desta comunidade educativa, mais concretamente o número dos técnicos operacionais e de acordo com o mesmo Projecto educativo são:

Pessoal Não Docente - 2010/2011			
Categoria	Situação Profissional		
	Contrato de Trabalho em funções públicas	Contrato Individual de Trabalho por tempo indeterminado	Contrato Individual de Trabalho a termo certo
Técnico Superior	1		
Coordenador Técnico	1		
Chefe de Serviços de Adm. Escolar	1		
Assistente Técnico	2	6	
Encarregado Operacional	1		
Assistente Operacional	13	13	
Total	19	19	-
Género	Masculino	7	38
	Feminino	31	

Figura 8: Características dos técnicos operacionais da escola Alfa

Esta é uma escola que teve no ano lectivo anterior 756 alunos distribuídos pelos 10.º, 11.º, 12.º ano e cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA), distribuídos pelos cursos Científico Humanísticos e Profissionais e dos cursos EFA do nível secundário, como se pode analisar no quadro seguinte:

Ensino Diurno (2010/2011)

Anos	Cursos	Designação	Turmas	Alunos		Sub-Totais	Total
				Sexo F	Sexo M		
10º	Científico Humanísticos	Ciências e Tecnologias	A, B, C e D	65	46	230	270
		Ciências Socioeconómicas	E	6	6		
		Línguas e Humanidades	F e G	40	17		
		Artes Visuais	H e I	25	25		
	Profissionais	Técnico de Instalações Eléctricas	J	0	20	40	
		Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos	K	6	14		
11º	Científico Humanísticos	Ciências e Tecnologias	A, B, C e D	50	54	217	243
		Ciências Socioeconómicas	E	7	15		
		Línguas e Humanidades	F e G	21	24		
		Artes Visuais	H e I	33	13		
	Profissionais	Técnico de Instalações Eléctricas	J	0	12	26	
		Técnico de Secretariado	K	9	5		
12º	Científico Humanísticos	Ciências e Tecnologias	A, B, C, e D	57	47	204	215
		Ciências Socioeconómicas	E	8	13		
		Línguas e Humanidades	F e G	41	13		
		Artes Visuais	H	17	8		
	Profissionais	Técnico de Informática e Gestão	I	0	11	11	

Ensino Nocturno (2010/2011)

Cursos	Designação	Turmas	Alunos		Sub-Totais	Totais
			Sexo F	Sexo M		
EFA-NS	Educação e Formação de Adultos, Nível Secundário	A	10	18	28	28

Figura 9: Número de alunos por ano, curso e género da escola Alfa

Esta escola tem a ambição traçada no projecto educativo de se voltar progressivamente para o exterior, de forma a proporcionar aos alunos uma visão de futuro. Para conseguir este intento estabeleceu como prioridade a determinação de um conjunto de parcerias com a comunidade que expôs num quadro do Projecto educativo e que eu passo a mostrar:

• Direcção Regional de Educação do Ato Alentejo (DREAL)	• Instituto Politécnico de Portalegre (IPP)
• Biblioteca Municipal de Portalegre (BMP)	• Instituto Português da Juventude (IPJ)
• Câmara Municipal de Portalegre (CMP)	• Juntas de Freguesia
• Comissão de Protecção de Crianças e Jovens (CPCI)	• Núcleo Empresarial da Região de Portalegre (NERPOR)
• Empresas/Serviços (Estas parcerias variam consoante as necessidades e ofertas formativas da Escola)	• Outras Escolas do Concelho e Concelhos limítrofes
• Fundação Robinson	• Polícia de Segurança Pública (PSP)
• Guarda Nacional Republicana (GNR)	• Unidade Local de Saúde do Norte Alentejo (ULSNA)

Figura 10: Parcerias estabelecidas pela escola Alfa

Relativamente aos resultados escolares a escola Alfa pode ser considerada uma escola de sucesso tendo em conta o desvio percentual entre o sucesso e o insucesso mostrados no quadro geral dos resultados finais dos anos lectivos compreendidos entre 2008 e 2010.

Quadro Geral de Resultados Finais											
2008/2009 - 2009/2010											
Cursos		Ciências e Tecnologias		Ciências Socioeconómicas		Línguas e Humanidades		Artes Visuais		Totais	
Anos		08/09	09/10	08/09	09/10	08/09	09/10	08/09	09/10	08/09	09/10
10.º ano											
Inscritos	N.º alunos	110	111	9	24	55	54	31	50	214	239
Abandono (AM+EF)	N.º alunos	1	1	0	2	3	5	3	3	7	11
	%	0,9	0,9	0,0	8,3	5,5	9,3	9,7	6,0	3,3	4,6
Insucesso	N.º alunos	21	14	1	4	8	12	8	13	38	43
	%	17,6	12,6	11,1	16,7	14,5	22,2	25,8	26	17,8	18,0
11.º Ano											
Inscritos	N.º alunos	96	111	7	12	28	53	31	28	162	204
Abandono (AM+EF)	N.º alunos	4	4	0	1	1	3	0	1	5	9
	%	4,2	3,6	0,0	8,3	3,6	5,7	0,0	3,6	3,1	4,4
Insucesso	N.º alunos	8	9	0	2	2	6	2	2	12	19
	%	8,3	8,1	0,0	16,7	7,1	11,3	6,5	7,1	7,4	9,3
12.º Ano											
Inscritos	N.º alunos	100	103	7	15	29	32	31	31	167	181
Abandono (AM+EF)	N.º alunos	3	5	0	2	1	2	1	3	5	12
	%	3,0	4,9	0,0	13,3	3,4	6,3	3,2	9,7	3,0	6,6
Insucesso	N.º alunos	34	42	4	10	7	8	7	15	52	75
	%	34,0	40,8	57,1	66,7	24,1	25,0	22,6	48,4	31,1	41,4
TOTAIS											
Inscritos	N.º alunos	315	325	23	51	112	139	93	109	543	624
Abandono (AM+EF)	N.º alunos	8	10	0	5	5	10	4	7	17	32
	%	2,5	3,1	0,0	9,8	4,5	7,2	4,3	6,4	3,1	5,1
Insucesso	N.º alunos	63	65	5	16	17	26	17	30	102	137
	%	20,0	20,0	21,7	31,4	15,2	18,7	18,3	27,5	18,8	22,0

Figura 11: Resultados finais da escola Alfa nos anos lectivos de 2008 a 2010.

CAPÍTULO 7

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

7.1. Análise de conteúdo das entrevistas

Neste capítulo pretendemos evidenciar os elementos significativos recolhidos nas entrevistas numa forma passível de análise racional. Neste sentido procurámos dar-lhe uma sistematicidade tal, que torne possível verificá-los empiricamente, dando ênfase ao que Pardal e Correia (1995) afirmaram relativamente à utilização desta técnica, dizendo que o objectivo dela é, genericamente, viabilizar “de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” (p. 72), incidindo “sobre a captação de ideias e de significações da comunicação” (p.73).

Apesar de haver várias formas de a fazer cumprir, escolhemos aquela que consideramos poder ajustar-se melhor à metodologia que seguimos e que já expusemos anteriormente, bem como à problemática que escolhemos. Como efeito desta preocupação, seguimos a sugestão de Guerra (2006, p. 63) que refere a possibilidade de os vários tipos de análise de conteúdo se poderem agrupar em: categorial; avaliação; enunciação e expressão. Aquelas que privilegiamos foram a categorização, por consistir, segundo Guerra (2006), “numa análise temática, que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e é geralmente descritiva” (p. 63) e também a enunciação por, segundo a mesma autora, se usar “sobretudo em entrevistas longas e muito abertas em que se desprezam os aspectos formais da linguagem, centrando-se a análise nos conteúdos” (p. 63).

Ainda que a nossa entrevista não tenha sido assim tão longa nem tão aberta, a nossa preocupação foi, como já tínhamos referido anteriormente, analisar a matéria da entrevista e não medir as atitudes nem analisar a veracidade de documentos, pelo que nos pareceu oportuno utilizar os tipos de análise que expusemos.

Antes de termos começado com a análise propriamente dita e após a realização das entrevistas, tivemos que transcrever os dados recolhidos (Anexos 4, 5, 6 e 7). Pese embora o facto de esta tarefa ter sido algo morosa e pungente, na medida em que cada entrevista durou, em média, quatro horas a transcrever ainda que não tenha ultrapassado os 60 minutos a realizar, revelou-se de extrema importância no momento da sua análise e da identificação dos aspectos mais relevantes.

Após este procedimento indispensável preocupámo-nos, então, com a análise do seu conteúdo para estabelecermos, posteriormente, a co-relação deste com o que a literatura ditou. Além do mais, tratando-se de uma investigação de natureza qualitativa, os dados têm de ser organizados num processo tal, que nós escolhemos ser a categorial, que permita uma

análise de conteúdo clarividente. Segundo Pardal e Correia (1995), quando se tem em vista analisar qualquer conteúdo, “há que levantar e analisar expressões e termos utilizados na comunicação (...) destacando os vocábulos ou as expressões-chave” (p. 73). Partindo desta ideia induzimos que deveríamos organizar toda a informação recolhida, uma vez que os dados no seu estado normal, diríamos no estado bruto, não permitem efectuar a respectiva análise e interpretação.

Escolhendo a análise do tipo categorial e tendo procurado anteriormente definir rigorosamente o objectivo de estudo, seguimos as etapas que Pardal e Correia (1995) ditam para garantir a sua coerência e racionalidade. Refere o autor que é fundamental seguir algumas fases, a saber, “o estabelecimento de unidades de análise, elementos que (...) constituem a base da investigação e a distribuição das unidades de análise pelas categorias ou quadros de análise, anteriormente seleccionados” (p. 73).

Seguindo este princípio e respeitando as áreas pré-determinadas pela investigação, nomeadamente os tópicos que já constavam do guião de entrevista que são a designação, a acção, as funções, as competências, a caracterização do exercício do cargo e as perspectivas quanto às novas exigências do cargo de coordenador de departamento, criámos um quadro constituído com sete categorias, às quais correspondem as subcategorias que a seguir apresentamos.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1. Processo de designação do Coordenador de Departamento	<p>1.1. Critérios a privilegiar na designação do Coordenador de Departamento.</p> <p>1.2. Formas de selecção do Coordenador de Departamento.</p> <p>1.3. Adequação da forma de selecção do Coordenador de Departamento.</p> <p>1.4. Razões da designação do Coordenador de Departamento.</p>
2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento	<p>2.1. Local e forma de transmissão das informações aos professores do Departamento.</p> <p>2.2. Veiculação das informações do órgão de gestão da escola.</p> <p>2.3. Participação do Coordenador na distribuição do</p>

<p>2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento (cont.)</p>	<p>serviço lectivo aos professores do Departamento.</p> <p>2.4. Coordenação dos procedimentos pedagógico-didáticos.</p> <p>2.5. Supervisão dos procedimentos pedagógico-didáticos.</p> <p>2.6. Adequação dos procedimentos pedagógico-didáticos às</p> <p>características da escola.</p> <p>2.7. Monitorização do resultado das aprendizagens.</p> <p>2.8. Reflexão da adequação dos procedimentos pedagógico-didáticos à melhoria das aprendizagens.</p> <p>2.9. Promoção do trabalho cooperativo entre os docentes do Departamento.</p> <p>2.10. Promoção da partilha de boas práticas entre docentes.</p> <p>2.11. Acompanhamento individual do trabalho dos docentes.</p> <p>2.12. Apoio aos docentes do Departamento.</p> <p>2.13. Integração dos docentes mais novos na escola.</p> <p>2.14. Acompanhamento da execução do Plano Anual de Actividades.</p> <p>2.15. Articulação curricular entre os docentes do Departamento.</p> <p>2.16. Estratégias de cooperação entre Departamentos.</p> <p>2.17. Diagnóstico das necessidades de formação dos docentes do Departamento.</p> <p>2.18. Observação de aulas.</p> <p>2.19. Conveniência da observação de aulas.</p> <p>2.20. Disponibilidade para observação das suas próprias aulas.</p> <p>2.21. Pertinência na observação das suas próprias aulas.</p> <p>2.22. Coordenador como modelo de boas práticas educativas.</p>
<p>3. Funções inerentes ao desempenho do cargo de Coordenador de Departamento</p>	<p>3.1. Competências mais relevantes do Coordenador de Departamento.</p>
<p>4. Conhecimento da Mediação em contexto escolar</p>	<p>4.1. O Coordenador enquanto mediador escolar.</p> <p>4.2. Acção do coordenador enquanto mediador.</p> <p>4.3. Importância da mediação na coordenação de departamento.</p> <p>4.4. Noção da importância da sua actuação na gestão intermédia.</p>
	<p>5.1. Razões que levam a obedecer ao coordenador.</p>

<p>5. Modo de liderança do Coordenador de Departamento</p> <p>5. Modo de liderança do Coordenador de Departamento (cont.)</p>	<p>5.2. Exercício de influência na escola.</p> <p>5.3. Decurso das reuniões de departamento.</p> <p>5.4. Duração média das reuniões de departamento.</p> <p>5.5. Emoção sentida após as reuniões de departamento.</p> <p>5.6. Respeito pelo coordenador de departamento.</p> <p>5.7. Dinamização da troca de experiências relativas ao processo ensino-aprendizagem.</p> <p>5.8. Característica mais importante do coordenador de departamento.</p> <p>5.9. Percepção de liderança dos coordenadores de departamento.</p> <p>5.10. Auto-avaliação da função de coordenador de departamento.</p>
<p>6. Competências do Coordenador de Departamento</p>	<p>6.1. Acção dos coordenadores de departamento antes do Decreto-Lei n.º 75/2008.</p> <p>6.2. Constrangimentos da acção do coordenador de departamento quando não assistia às aulas dos colegas.</p> <p>6.3. Liderança exercida por esses na altura.</p>
<p>7. Percepção das competências do Coordenador de Departamento</p>	<p>7.1. Intervenção do coordenador de departamento na avaliação dos docentes.</p> <p>7.2. Qualidade dos professores para exercer o cargo de coordenador de departamento.</p> <p>7.3. Importância da capacidade de liderança no exercício do cargo de coordenador de departamento.</p> <p>7.4. Importância da formação em supervisão pedagógica para o exercício do cargo.</p> <p>7.5. Formação adicional para o exercício do cargo.</p> <p>7.6. Constrangimentos ao desempenho do cargo de coordenador de departamento.</p>

Quadro 3: Grelha de categorização do conteúdo da entrevista

Tivemos a preocupação de, para que este processo de categorização obedecesse não só aos objectivos do projecto mas também à própria estrutura do guião da entrevista, integrar ainda toda a informação pertinente recolhida no encontro com os Coordenadores de Departamento. Desta forma e procurando organizar o conteúdo o mais explícito possível para se proceder à respectiva análise e interpretação, criámos o seguinte quadro no qual incluímos os apontadores que expressam a racionalidade dos entrevistados e os excertos da entrevista que a justificam.

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	INDICADORES	EXCERTOS DA ENTREVISTA
1. Processo de designação do Coordenador de Departamento.	1.1. Critérios a privilegiar na designação do Coordenador de Departamento.	Disponibilidade	E1: “sobretudo (...) disponibilidade para exercer o cargo.”
		Relacionamento interpessoal e comunicacional	E1: “sobretudo capacidade de relacionamento interpessoal.” E3: “o factor das relações humanas, saber gerir essas relações de modo positivo e ser compreensivo. (...) deve saber comunicar e estabelecer boas redes comunicacionais.” E4: “Deverá ser uma pessoa aceite por todos...”
		Capacidade de trabalho	E2: “teria de ser uma pessoa com grande capacidade de trabalho.”
		Visão positiva	E2: “com uma visão positiva que fosse capaz de apresentar sugestões, nomeadamente pedagógicas...”
		Experiência profissional	E3: “acho que deve contar um bocado a experiência...” E4: “deve ser uma pessoa que conheça bem a escola.”
		Competência Profissional	E4: “uma pessoa que tenha provas dadas como sendo um bom profissional.”
	1.2. Formas de selecção do Coordenador de Departamento.	Eleição	E1: “Por exemplo a eleição.”
		Rotatividade	E1: “como também a rotatividade entre os elegíveis do Departamento.”
		Candidatura	E2: “que seria a candidatura, onde apresentaria um projecto e um conjunto de ideias que o levasse ao escrutínio da direcção.”
		Ter formação	E3: “seria muito importante haver uma formação para o desempenho deste cargo.”
		Designação	E4: “porque da forma como está orientada a escola, (...) eu acho que ele [director] deve escolher aqueles que são da sua confiança.”
	1.3. Adequação da forma de selecção do Coordenador de Departamento.	Designação	E1: “Atendendo à conjectura actual penso que a designação é a melhor forma...” E4: “De acordo com a gestão, tal como ela é encarada presentemente, eu acho que esta é a melhor forma...”
		Não sabe bem	E2: “Ora... entre a eleição, designação e candidatura não sei

1. Processo de designação do Coordenador de Departamento. (Cont.)	1.3. Adequação da forma de selecção do Coordenador de Departamento. (Cont.)		qual seria a mais adequada... (...) As pessoas devem assumir as suas responsabilidades e compromissos.”
		Os com mais anos de serviço	E3: “Bem, tal como está actualmente, aqueles que já têm mais anos de serviço, também já adquiriram qualquer coisa, alguns conhecimentos e mecanismos que lhes permita desempenhar o cargo.”
		Eleição	E3: “ Ainda assim considero, em certa medida, que quando o coordenador era escolhido entre os pares e a escolha era feita como deve ser, as coisas funcionavam melhor.”
	1.4. Razões da designação do Coordenador de Departamento.	Identificação com o director	E1: “ Por me identificar com o projecto de intenções do director.”
		Traços pessoais	E2: “...julgo que possuo algumas características de personalidade...reconhecidas pelo director...” E4: “Por causa da confiança e da garantia que lhe dou no desempenho deste cargo.”
		Experiência Profissional	E3: “Uma das razões poderá ter sido a experiência, o resto não sei...”
		Competência Profissional	E2: “algumas características (...) profissionais reconhecidas pelo director como condição necessária para poder desempenhar esta função.” E4: “Porque acho que reconhece em mim algum mérito a nível profissional e pedagógico.”
2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento.	2.1. Local e forma de transmissão das informações aos professores do Departamento.	Em reuniões de departamento	E1: “Geralmente, em reuniões de Departamento convocadas pelo director.” E2: “Nas reuniões transmito apenas aquelas que considero essenciais.” E4: “ Geralmente nas reuniões de departamento.”
		Na Plataforma Moodle	E2: “Através da plataforma Moodle, está lá tudo...”
		Por E-mail	E3: “Eu faço um resumo de tudo e mando as informações por e-mail.” E4: “...se for o caso de serem muito importantes através do e-mail.”

2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento. (Cont.)		Por telefone	E4: "...inclusivamente pelo telefone se realmente for alguma coisa de muito importante."
	2.2. Veiculação das informações do órgão de gestão da escola.	Por correio electrónico	E1: "Quando são informações de carácter urgente (...) o envio de mensagens por correio electrónico é a solução..." E2: "Quanto a isso, quando o Sr. Director quer transmitir informações, manda-as aos professores." E3: "Quando são informações gerais o próprio director manda-as, também, por mail." E4: "...através do mail que o director envia para os coordenadores ou professores em geral."
		Pelo coordenador de departamento	E3: "Outras, saem ordens de serviço (...) é o coordenador que tem de diligenciar em as fazer chegar aos professores."
	2.3. Participação do Coordenador na distribuição do serviço lectivo aos professores do Departamento.	Participação indirecta	E1: "Não tenho participação directa na distribuição do serviço lectivo, nem sinto necessidade de a ter, já que é o director quem tem a seu cargo essa tarefa."
		Participação formal	E2: "É-me comunicado num determinado momento do ano o nível de disciplinas que vai haver, mas não sou metido nem achado no processo. Apenas transmito ao director as preferências que os professores me comunicam." E3: "... as áreas reúnem-se e fazem a proposta ao coordenador relativamente à continuidade. (...) depois do coordenador tomar conhecimento leva-as ao director."
		Participação directa	E4: "Tenho. Geralmente o director faz a distribuição (...) baseada num croqui que eu faço com as continuidades e como eu acho que deve ficar a distribuição lectiva."
	2.4. Coordenação dos procedimentos pedagógico-didácticos.	Praticamente inexistente	E1: "Não tem sido uma prática muito consistente ao longo do ano (...) é quase sempre centrada nas reuniões iniciais de preparação de cada ano lectivo."
		Esporádica	E2: "Há uma estruturação de procedimentos que se segue, teoricamente eu apenas me limito a verificar e perguntar se eles estão de acordo com o estabelecido."
		Em área disciplinar	E2: "(...) esses procedimentos são operacionalizados em cada área disciplinar."

2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento. (Cont.)	2.4. Coordenação dos procedimentos pedagógico-didáticos. (Cont.)		E3: “A coordenação que é feita é mais dentro da área. Eu coordeno mais dentro da minha área disciplinar. Depois, em cada área, há os coordenadores adjuntos que fazem essa coordenação.”
		Sistemática	E4: “Sim, geralmente coordeno as planificações e alguns materiais pedagógicos. Faço uma divisão do departamento em grupos, nomeio geralmente uma pessoa responsável para cada ano e responderão perante mim sobre as planificações que vão sendo feitas.”
	2.5. Supervisão dos procedimentos pedagógico-didáticos.	Responsável área disciplinar	E1: “Essa tarefa é da inteira responsabilidade do responsável de cada área disciplinar.” E2: “No departamento em si não. Tal como disse é o coordenador da área disciplinar que se encarrega de o fazer com os professores envolvidos e que depois transmite ao coordenador.” E4: “Sim, é feita pelo responsável que nomeio.”
		Coordenador de departamento	E3: “Se for para haver alguma interdisciplinaridade, sim, quando é possível e se for possível, faz-se.”
	2.6. Adequação dos procedimentos pedagógico-didáticos às características da escola.	Estão pré-estabelecidas	E1: “Dado que o corpo docente da escola é bastante estável e o departamento não foge a esta regra, a tarefa de adequação das planificações está facilitada na medida em que o conhecimento prévio dos alunos é uma realidade.” E2: “Não.” E4: “As planificações à partida são gerais para todos.”
		Decididas na área disciplinar	E2: “Quando se fazem é também em área disciplinar.” E3: “...mais uma vez, quem tem a cargo essa tarefa é mais dentro da área disciplinar.”
		Esporádica	E4: “Depois, na sala de aula e de acordo com os alunos que se tem, é que se podem ajustar ou adequar às necessidades dos alunos.”
	2.6. Adequação dos procedimentos pedagógico-didáticos às características da escola. (Cont.)		

2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento. (Cont.)	2.7. Monitorização do resultado das aprendizagens.	Periódica nos departamentos curriculares	<p>E1: “Em todos os períodos lectivos é feita, em reunião de departamento, uma reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos.”</p> <p>E3: “(...) após cada período fazemos uma reflexãozinha sobre os resultados.”</p>
		Através dos resultados anuais	E4: “Sim. Geralmente é-nos fornecida pela direcção da escola os resultados anuais e nós tentamos ver como as coisas estão no sentido de alterar o que for preciso.”
		Geral	E1: “[essa reflexão é feita] primeiro na generalidade.”
		Nas áreas disciplinares	E1: “[essa reflexão é feita] posteriormente incidindo sobre as disciplinas leccionadas pelo departamento, tomando como base documentos facultados pela direcção da escola.”
		Pelo conselho pedagógico	E2: “Há um sistema aqui do levantamento das classificações por período das quais se faz um balanço no pedagógico e que é sistemático.”
	2.8. Reflexão da adequação dos procedimentos pedagógico-didáticos à melhoria das aprendizagens.	Nas reuniões de área disciplinar	<p>E1: “Essas decisões são tomadas por cada área disciplinar em reuniões específicas para esse fim.”</p> <p>E2: “Não. Isso fica ao critério de cada área disciplinar. (...) Existe uma ênfase muito grande no trabalho realizado na área disciplinar.”</p> <p>E3: “O que estamos a fazer é reunir as áreas...”</p>
		Ao critério de cada professor	<p>E2: “Isso fica ao critério de cada professor...”</p> <p>E3: “Esse é o nosso objectivo e função, só que a maioria das vezes esse processo é feito de forma muito empírica.”</p>
		Dados e propostas do conselho pedagógico	E3: “porque do pedagógico já saiu uma proposta sobre algumas medidas. (...) em função dos objectivos traçados no pedagógico, têm [áreas disciplinares] de dizer o que vão fazer para tentar melhorar.”
	2.9. Promoção do trabalho cooperativo entre os docentes do Departamento.	Realizada nas áreas disciplinares	<p>E1: “Sim, dentro da minha área disciplinar.”</p> <p>E3: “ Sim promovo. É assim... é mais dentro da área.”</p> <p>E4: “Eu, na qualidade de coordenadora da área [disciplinar], tento sempre ver e perguntar se as planificações estão de acordo com os restantes professores.”</p>

2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento. (Cont.)	2.9. Promoção do trabalho cooperativo entre os docentes do Departamento. (Cont.)	Por ano de escolaridade	E1: “(...) são por vezes partilhadas aulas entre os docentes que leccionam em simultâneo o mesmo ano de escolaridade.”
		Esporádica	E1: “Nos outros grupos [áreas disciplinares] apenas sugiro que o façam, mas não ‘obrigo’, nem tão pouco averiguo se o fazem.” E2: “Faz-se de forma muito intermitente, não é um vector estratégico que privilegie. Quando surge a possibilidade por qualquer afinidade entre os professores, isso faz-se.”
		Por iniciativas particulares	E2: “Há por exemplo alguns professores que acompanham as aulas de outros professores, independentemente de serem avaliados ou não, apenas para haver uma troca de informações e de impressões acerca daquilo que se passou.”
	2.10. Promoção da partilha de boas práticas entre docentes.	Inexistente	E1: “Não de forma directa. De qualquer forma, não sei como a poderia fazer...” E4: “ Não, porque não há grande abertura no departamento para o poder fazer.”
		Espontânea	E2: “ (...) só no caso em que existem afinidades ou convergência de interesses entre os professores.”
		Na área disciplinar	E3: “Na minha área disciplinar temos actividades práticas que são comuns a todos os que leccionam a disciplina e os anos.”
	2.11. Acompanhamento individual do trabalho dos docentes.	Em parceria entre docentes	E1: “ (...) esse acompanhamento é feito mais em jeito de parceria, entre docentes que leccionam o mesmo nível.”
		Inexistente	E2: “Não sei... Eu pelo menos em departamento não costumo fazer isso.”
		Na área disciplinar	E3: “Sim, há, ainda que essa tarefa seja mais do coordenador [de área disciplinar] porque é ele quem dirige, por assim dizer, o trabalho a realizar em cada área disciplinar que lhe é mais afecta. E4: “Eu faço perguntas, dentro da minha área e se o professor me conta fico a saber, se omite algo, não tenho como saber.”
		Dependente da informação do docente	E4: “Só através da informação directa do próprio docente.”
	2.11. Acompanhamento individual do trabalho dos docentes. (Cont.)		

2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento. (Cont.)	2.12. Apoio aos docentes do Departamento.	Na elaboração da planificação	E1: “ (...) quer ao nível da planificação, que é sempre feita em conjunto...”
		Na resolução de problemas	E1: “ (...) quer ao nível da resolução/ultrapassagem de quaisquer problemas.”
		Em função da solicitação	E1: “Sim, a minha disponibilidade é permanente.” E3: “Ainda assim (...) dou-lhes o apoio que me solicitarem.” E4: “Desde que eles me peçam ajudo-os no que puder...”
		Inexistente	E2: “Olha! Primeiro as pessoas têm de reconhecer que têm dificuldades. Professores inexperientes não há muito porque o corpo docente do departamento é estável. De qualquer forma, as dificuldades que se sentem têm de ser exteriorizadas e os professores têm muito medo de se expor.” E3: “ (...) só que não temos tido muitos professores novos.”
	2.13. Integração dos docentes mais novos na escola.	A nível pessoal e profissional	E1: “Considero muito importante a integração dos novos docentes não só a nível profissional mas também a nível pessoal.” E3: “A integração que faço deles é apresentá-los ao coordenador [de área disciplinar].”
		Falta de oportunidade	E2: “Normalmente os professores actualmente são colocados nesta escola por duas ou três horas para substituir alguém temporariamente, pelo que não se proporciona este tipo de relação.”
		Recepção institucional aos novos professores	E3: “ (...) há sempre uma festinha que a escola faz de recepção e abertura do ano lectivo...”
	2.14. Acompanhamento da execução do Plano Anual de Actividades.	A partir de um documento próprio para o efeito	E1: “As áreas disciplinares propõem um conjunto de actividades a incluir no PAA que são posteriormente coligidas pela coordenadora do departamento, em documento próprio que fará chegar ao Conselho pedagógico.” E2: “No final há um relatório que tem de ser feito e o acompanhamento é feito apenas por essa via.”
	2.14. Acompanhamento da execução do Plano Anual de Actividades.	Na área disciplinar	E3: “É em área que se operacionaliza esse plano e são eles que o objectivam. Como tal, cada subcoordenador fará o acompanhamento e verificará se o plano inicialmente proposto

2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento. (Cont.)			está ser cumprido ou não.” E4: “É acompanhado por mim e pelos coordenadores adjuntos.”
	2.15. Articulação curricular entre os docentes do Departamento.	Em cada área disciplinar	E1: “Sempre que possível, dentro de cada área disciplinar, a partilha de experiências incluindo a participação conjunta de turmas em actividades comuns é uma prática utilizada.”
		Necessidade de fomentar mais cooperação	E3: Sim, (...) mas eu acho que há alguns aspectos que tem de ser melhorados... que tem de haver mais cooperação e abertura de alguns professores para que isso possa acontecer.” E4: “Às vezes há uma interdisciplinaridade mas não é muito forte.”
		Inexistente	E2: “Não, não. Não incentivo nada disso.”
	2.16. Estratégias de cooperação entre Departamentos.	Inexistente	E1: “Não!” E4: “Eu continuo a dizer que o clima da escola não é propício a isso...”
		Estabelecidas por professores espontaneamente.	E2: “Essas formas de cooperação quando surgem são espontâneas. Às vezes algumas actividades entroncam e é assim que isso acontece...” E3: “Por acaso este ano já houve...”
	2.17. Diagnóstico das necessidades de formação dos docentes do Departamento.	Através do relatório do coordenador de departamento	E1: “Esse é um levantamento que é feito de forma regular e incluído no relatório final de coordenação de departamento.” E2: “Esse diagnóstico é feito por indagação.” E3: “Nós tentamos fazer todos os anos um levantamento das necessidades que os professores sentem de formação.” E4: “Sim. Quando a direcção o pede preenche-se um inquérito onde os professores indicam as carências de formação.”
		Não há resposta às necessidades	E2: “Sim. Só que há um problema. Essas necessidades estão identificadas, mas depois há uma falta de resposta muito grande...”
	2.18. Observação de aulas.	No âmbito da avaliação do desempenho dos docentes	E1: “Sim, observei aulas de quatro docentes, três dos quais na situação de contratados, nos dois anos lectivos anteriores.” E2: “Assisti a aulas de professores enquanto avaliador.”

2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento. (Cont.)			<p>E3: “Já. Foi no contexto da avaliação de professores.”</p> <p>E4: “No outro ciclo de avaliação já observei aulas dos meus colegas.”</p>
	2.19. Conveniência da observação de aulas.	É fundamental	<p>E1: “A observação directa, neste caso a observação de aulas, é um instrumento fundamental em qualquer processo de avaliação.”</p> <p>E2: “Acho que é uma prática fundamental assistir às aulas uns dos outros. Pela mesma razão que os médicos assistem às operações dos colegas (...) para partilhar, discutir e aprender as práticas que ele próprio não se apercebe dando as aulas sozinho.”</p> <p>E3: Sim, porque podemos nos aperceber de carências formativas dos professores a sugerir à direcção da escola que implementem acções de formação nesse âmbito.”</p>
		É evitável	<p>E4: “Não, porque as aulas são perfeitas, são todas preparadinhas. Depois das aulas assistidas volta tudo ao normal, isto é, diferente daquilo que se observou.”</p>
	2.20. Disponibilidade para observação das suas próprias aulas.	É normal	<p>E1: “Dadas as características específicas da disciplina que lecciono, Educação Física, que pressupõe a partilha constante de espaços desportivos com outros colegas, a questão da observação “natural” de aulas faz parte do nosso dia-a-dia pelo que não a consideramos como uma inovação decorrente do processo avaliativo.”</p>
		Absoluta	<p>E2: “Sim, é claro.”</p> <p>E3: “Eu já. Porque pensamos sempre que temos mais experiência e que podemos ensinar algumas coisas aos outros.”</p> <p>E4: “Já lhes disse que quando quisessem ir o podiam fazer.”</p>
	2.21. Pertinência na observação das suas próprias aulas.	Pela partilha de saberes	<p>E1: “(...) a partilha de experiências é sempre proveitosa e enriquecedora para todos os envolvidos.”</p> <p>E2: “É óbvio. Porque daí resulta a tal partilha e aprendizagem</p>

2. Caracterização do exercício do cargo de Coordenador de Departamento. (Cont.)	2.21. Pertinência na observação das suas próprias aulas. (Cont.)		de que falei.”
		Podem surgir proposta de melhoramento	E3: “É claro que acho importante, porque (...) os outros podem ver criticamente as nossas aulas e sugerir, igualmente, propostas de melhoramento.”
		Permite uma aproximação aos outros	E4: “Acho que sim, até para nos aproximarmos e ver o que podemos melhorar e que é possível trabalhar mais em conjunto.”
	2.22. Coordenador como modelo de boas práticas educativas.	Reconhecimento de qualidades	E1: “Creio que sim.” E2: “Não direi que sou um modelo (...) mas reconheço que as pessoas reconhecem em mim alguma qualidade e competência.”
		Existem constrangimentos em o aceitar.	E4: “No contexto em que a escola está eu acho que o coordenador é visto mais como um fiscal.”
		Alguns duvidam	E3: “ (...) essa visão está dependente das pessoas e das suas intencionalidades, por isso não sei responder.”
3. Funções inerentes ao desempenho do cargo de Coordenador de Departamento.	3.1. Competências mais relevantes do Coordenador de Departamento.	O que define o coordenador é o somatório das suas características	E1: “Considero que todas as características são importantes pois é o seu somatório que define e caracteriza o coordenador de departamento.”
		Estar preparado para a diversidade humana	E2: “(...) estar preparado para a diversidade que tem ali de pessoas que têm ritmos e frustrações sobre o ensino completamente diferentes.”
		Gestão das relações humanas	E3: “Eu acho que que uma das mais importantes é a gestão das relações humanas. É muito importante que um coordenador saiba gerir os conflitos e melhor ainda que os saiba evitar.”
	3.1. Competências mais relevantes do Coordenador de Departamento.	Imagem de rigor científico e pedagógico	E3: “(...) deve ser alguém que não deve impor e preservar uma certa imagem que abranja o rigor científico, a aplicação de boas práticas pedagógicas...” E4: “Eu acho que é coordenar a área disciplinar a nível científico e a nível pedagógico...”

		Capacidade de tolerância	E2: “(...) o coordenador tem de ser uma pessoa que tem de ter uma capacidade de tolerância, paciência, de saber ouvir, de saber escutar ...”
4. Conhecimento da Mediação em contexto escolar.	4.1. O Coordenador enquanto mediador escolar.	Possuem algumas características	E1: “Sim, ouvi falar e penso que embora não sendo verdadeiramente mediadora, possuo algumas características.”
		Não conseguem explicar bem esta função	E2: “Já, mas também não sei concretamente... e ser capaz de explanar bem a ideia sobre o que será a mediação escolar.”
		Não se considera um mediador	E3: “Sim, já ouvi falar, mas não me sinto particularmente um mediador.”
		Não sabe o que é a mediação escolar	E4: “Não, se ouvi não me lembro.”
	4.2. Acção do coordenador enquanto mediador.	Mantem-se neutra	E1: “Sou, enquanto pessoa, alguém que procura manter-se neutra em situações de conflito mas disposta a mediar as partes, de forma imparcial, para que possam chegar à sua resolução.”
		Procuram desvalorizar e desdramatizar	E2: “(...) quando vejo as pessoas a entrarem em conflito aquilo que eu procuro é desvalorizar e desdramatizar a situação, não exacerbar. Um mediador acho que deve ser alguém que (...) procura relativizar a importância dele [conflito]. Eu faço isto em relação a todos, mas principalmente nos casos das relações dos coordenadores de área e os respectivos professores.”
		Serve de ligação hierárquica	E3: “Veja bem, eu faço a ligação entre quem está abaixo e quem está acima. Por isso ela é feita entre os professores e a direcção, mas também a faço entre os professores entre si, numa linha horizontal.”
		Não respondeu	E4: (Não respondeu)
	4.3. Importância da mediação na coordenação de departamento.	Dentro dos departamentos	E1: “Penso que poderiam fazê-lo (...) porque alguns conflitos em meio escolar também surgem no seio dos departamentos.”
		Em qualquer situação em meio escolar	E2: “Acho que qualquer um e mais um coordenador de departamento deverá retirar a carga dramática de qualquer

4. Conhecimento da Mediação em contexto escolar. (Cont.)			situação com a qual se depare.”
		Em relação aos órgãos de gestão	E3: “Eu julgo que sim, que se deveria melhorar este aspecto, tendo em vista a relação que se mantém com os +órgãos de gestão ...”
		Dar mais relevo aos coordenadores de departamento	E4: “De qualquer forma acho que os assuntos e problemas deveriam passar mais pelos coordenadores e não serem apresentados individualmente a cada um.”
	4.4. Noção da importância da sua actuação na gestão intermédia.	Na cooperação entre os docentes do departamento com os outros órgãos de gestão	E1: “A importância do cargo de coordenador de departamento (...) prende-se com o facto de poder desenvolver a minha actuação no âmbito da cooperação entre docentes [do departamento] e destes com o conselho pedagógico e com a direcção da escola.”
		Não deve servir para servir para uniformizar procedimentos	E2: “Não se deve exercer para fazer uma acção de policiamento, nem fazer um trabalho de uniformização dos procedimentos, (...) mas para criar aquilo que eu acho que é fundamental que é um núcleo comum e garantir uma margem de diversidade das práticas.”
		Para alcançar mais rigor e qualidade	E3: “(...) a acção que este cargo tem na determinação de medidas que podem conduzir a uma escola de mais rigor e qualidade.”
		Muitas vezes ignora-se o coordenador de departamento	E4: “Eu acho que esta escola tem um grande defeito, que se deve ao facto de se ultrapassar muitas vezes o coordenador e se tratarem dos assuntos ou problemas pessoalmente.”
5. Modo de liderança do Coordenador de Departamento.	5.1. Razões que levam a obedecerem ao coordenador.	Relação de colaboração	E1: “A relação coordenador de departamento/departamento não é de obediência mas sim de colaboração, cooperação e diálogo que é o que se verifica no meu departamento.”
		Pelo facto de ser coordenadora	E3: “ Se calhar é um bocadinho por ser coordenadora...” E4: “É mais porque sou coordenadora de departamento.”
		Não existe obediência	E2: “Ai, as pessoas não me obedecem... Eu também não mando nem imponho...”
	5.2. Exercício de influência na escola.	Não existe uma influência especial	E1: “Não considero que tenha qualquer influência especial a não ser o facto de ser bem aceite por toda a comunidade

5. Modo de liderança do Coordenador de Departamento. (Cont.)			escolar.” E3: “Não, não sinto.”
		No conselho pedagógico	E2: “Sim tenho. Tenho bastante no conselho pedagógico.”
		No departamento	E4: “Julgo que tenho influência a nível do departamento...”
		Perante a direcção	E4: “ (...) e terei a minha influência ao nível da direcção...”
	5.3. Decurso das reuniões de departamento.	Há espaço para debater outros assuntos	E1: “Sim, mas há sempre espaço para discutir outros assuntos fora da ordem de trabalhos que sejam propostos pelos membros do departamento e se considerem oportunos.” E3: “ (...) não quer dizer que não possa haver alterações.”
		De acordo com a ordem pré-estabelecida	E2: “De modo geral, decorrem sempre de acordo com a ordem pré-estabelecida.” E3: “De um modo geral sim...” E4: “ (...) o normal é decorrerem conforme o que está planeado.”
	5.4. Duração média das reuniões de departamento.	Entre uma e meia a duas horas	E1: “Duram, em termos médios, entre 1 hora e meia a 2 horas.” E2: “Sempre menos de duas horas e é a duração suficiente para tratar o que normalmente se tem a tratar (...) ninguém tem a veleidade de tratar assuntos que não estejam definidos para a reunião. Este não é um encontro social.” E3: “É de duas horas. Demorar menos também não, porque as pessoas já vão para a reunião a saber o que se vai tratar (...) para que depois na reunião se possa discutir os assuntos que são mesmo importantes.” E4: “Duas horas. Poderiam demorar menos não se desse o caso de no departamento serem tantas mulheres e falarem muito.”
	5.4. Duração média das reuniões de departamento. (Cont.)		
	5.5. Emoção sentida após as reuniões de departamento.	Depende da reunião	E1: “Cada reunião é uma reunião...”
		Sensação de cumprimento do dever	E2: “Há sempre uma informação que é mal recebida, um assunto que ficou mal esclarecido (...) mas não é frequente.” E3: “ (...) sinto-me bem e satisfeita porque a reunião correu como deveria correr.”

5. Modo de liderança do Coordenador de Departamento. (Cont.)			E4: “Vou estando mais ou menos satisfeita.”
	5.6. Respeito pelo coordenador de departamento.	Aceitam o que este sugere no departamento	E1: “Regra geral sim, participam activamente.”
		Há resistências à sua acção	E2: “Há gente que nunca participa, porque é mais cómodo alienar-se do que inteirar-se. O corpo docente do meu departamento é extremamente acomodado.” E3: Há, entretanto alguns professores que por motivos pessoais não se pronunciam evidenciando alguma acomodação e contrariedade com o que se está a fazer.” E4: “Há quem julgue que os projectos bons só são aqueles construídos ou propostos por eles.”
	5.7. Dinamização da troca de experiências relativas ao processo ensino-aprendizagem.	Quando há a oportunidade	E1: “Sempre que é oportuno.” E4: “Não fomento, elas surgem naturalmente durante as reuniões e quando elas surgem nós procuramos avaliá-las.”
		Não é bem aceite no departamento	E2: “Quando sugiro alguma coisa que foge ao decurso normal das situações, àquilo ao que estão habituados, a tendência imediata é inverter a lógica do discurso. (...) Eu devia criar um espaço e dizer ‘agora vamos falar das nossas práticas docentes para este grupo, curso ou turma’, mas não o faço, porque iria ser mal sucedido.”
		Em relação às metas das aprendizagens	E3: “Nas reuniões sim, nós temos que discutir as aprendizagens.”
	5.8. Característica mais importante do coordenador de departamento.	Capacidade comunicativa	E2: “Eu acho que a empatia é fundamental (...) porque um coordenador pode ter as outras qualidades mas se não tiver esta...”
		Competência interpessoal	E1: “Capacidade de relacionamento interpessoal.” E3: “(...) é a capacidade de se relacionar com as pessoas, os professores (...) tudo o que tenha a ver com o aspecto relacional.” E4: “Outra característica é (...) a capacidade de se relacionar com os outros.”
	5.8. Característica mais	Competência científica e	E2: “(...) ainda que tenha de ter uma formação científica

5. Modo de liderança do Coordenador de Departamento. (Cont.)	importante do coordenador de departamento. (Cont.)	pedagógica	adequada (...) e alguma experiência profissional...” E3: “A competência científica e didáctica são importantes...” E4: “Eu acho que os conhecimentos científicos e pedagógicos são fundamentais...”
		Disponibilidade para exercer o cargo	E1: “(...) disponibilidade para exercer o cargo.” E4: “(...) bem como a disponibilidade para exercer o cargo.”
	5.9. Percepção de liderança dos coordenadores de departamento.	Capacidade de transformar	E1: “(...) capacidade de, através da motivação, transformar numa equipa um grupo de pessoas que procura atingir objectivos comuns.”
		Corresponder às expectativas dos outros	E2: “(...) é fazer aquilo que se quer que os outros façam. Fazer também o trabalho sujo.” E4: “É alguém que consegue ser aceite de uma forma cordata.”
		Faculdade de antevisão e previsão	E3: “(...) é necessário que tenha uma visão e consiga antever uma série de coisas. Depois de conhecer tudo, que consiga antever as acções que poderão resultar de certos acontecimentos para os poder controlar.”
		Conseguir persuadir	E4: “É conseguir levar as pessoas a cumprir com os objectivos que se propõem sem levantar grandes atritos.”
		Saber ouvir e decidir	E3: “Por isso ser líder é saber gerir e para isso precisa de saber ouvir para depois decidir.”
	5.10. Auto-avaliação da função de coordenador de departamento.	Dedicação	E1: “Considero-me uma coordenadora de departamento que cumpre com as suas funções com dedicação e empenho.” E3: “Eu tento fazer o que me compete e o melhor que sei...”
		Desorganização	E2: “(...) sou um pouco desorganizado. Não considero que esteja a fazer um bom trabalho...”
		Acomodação	E4: “Sou suficiente... eu poderia fazer muito mais coisas.”
6. Competências do	6.1. Acção dos coordenadores de	Havia um acompanhamento mais informal e menos visível	E1: “Podia fazê-lo sempre que entendesse necessário ou fosse solicitada para tal. A forma como o faz agora é que pode ser mais visível e formal.” E3: “Acompanhava-se sempre. Agora esse acompanhamento é mais sistematizado e contínuo, mais orientado. No outro

6. Competências do Coordenador de Departamento. (Cont.)	Coordenador de Departamento.	departamento antes do Decreto-Lei n.º 75/2008.		modelo havia uma orientação que era marcada por alguma espontaneidade e não era tão frequente.” E4: “Se fosse necessário orientavam... só que não havia tanta insistência e prevalência como a que há agora.”
			Acção burocrática	E2: “Eu sempre senti que havia um funcionamento muito burocratizado.”
	6.2. Constrangimentos da acção do coordenador de departamento quando não assistia às aulas dos colegas		Havia uma boa relação profissional	E1: “Não, desde que existisse uma boa relação profissional e diálogo entre eles.”
			Permanência do medo de exposição	E2: Sempre houve muito receio da exposição dos seus problemas. Sempre se ocultou as situações mais penosas, como se os outros também não as tivessem.”
			Condicionada pelos decretos	E3: “Não, porque o que regulamentava a acção dos coordenadores no outro modelo era diferente do que está agora regulamentado.” E4: “Talvez, embora lhe continue a dizer que as aulas assistidas não são aulas normais, são aulas forjadas. A diferença que é agora há uma intervenção mais forte do coordenador e, eventualmente, poderá ter acesso a essas informações mais cedo ou depressa.”
	6.3. Liderança exercida por esses na altura.		Era ténue	E1: “Uns sim, outros não. As suas características profissionais e pessoais é que são determinantes ...”
			Por necessidade	E2: “De um modo geral acho que sim, porque as pessoas precisam de um líder.”
			Varia da formação das pessoas	E3: “Não sei, varia muito das pessoas.”
			De cooperação	E4: “Não, na altura os coordenadores eram mais alguém que coordenavam, não se assumia como um líder.”
7. Percepção das	7.1. Intervenção do coordenador de		É uma situação delicada	E1: “O coordenador não deixa de ser um entre os seus pares, o que pode tornar a situação um pouco delicada.”
			Em forma de contribuição	E2: “(...) eu penso que a avaliação (...) tem de ter a contribuição daqueles que lidam com as pessoas. A avaliação não se faz em abstracto, a contribuição é de quem ali está.”

competências do Coordenador de Departamento.	departamento na avaliação dos docentes.	Para legitimar competências	<p>E3: “(...) tem de intervir para poder dar sentido às suas [coordenador] competências e funções. Mas o contributo que poderia dar seria no âmbito pedagógico (...) porque é esse o fundamento da actividade docente.”</p> <p>E4: “Deve [o coordenador] orientá-los [os docentes] mais nos aspectos científicos e pedagógicos.”</p>
	7.2. Qualidade dos professores para exercer o cargo de coordenador de departamento.	Invariabilidade de característica	E1: “Nem a partir de agora nem antes pois nem todos reúnem as características e requisitos necessários ao bom desempenho dessas funções.”
		Necessidade de dedicação	E2: “Não. Há pessoas que nunca serão boas coordenadoras de departamento, porque as competências esvaem-se em outros interesses que não na dedicação que este cargo exige.”
		Capacidade de comunicação	<p>E3: “Eu acho que não. Há sempre aqueles que criam barreiras no diálogo e nas relações entre os pares...”</p> <p>E4: “Não. Há pessoas são naturalmente geradoras de conflito e uma pessoa dessas por mais capacidades científicas e pedagógicas que tenha não poderá liderar um departamento.”</p>
	7.3. Importância da capacidade de liderança no exercício do cargo de coordenador de departamento.	Facilitadora do sucesso	E1: “Penso que sim, porque será facilitadora da obtenção de uma escola de sucesso.”
		Imprescindível	E3: “Eu acho que isso é muito importante em qualquer cargo.”
		Estabelecimento de ordem	<p>E2: “Fazer com que os outros reconheçam que se tem de fazer o que se propõe fazer.”</p> <p>E4: “Se não houver uma capacidade de liderança, olhe, é quando as reuniões de departamento demoram muito tempo.”</p>
	7.4. Importância da formação em supervisão pedagógica para o exercício do cargo.	Para o desenvolvimento profissional	E1: “Do ponto de vista pedagógico penso que poderá ser importante para o desenvolvimento profissional dos professores.”
		Caso o modelo de avaliação se mantiver	<p>E2: “Eu acho que a formação em qualquer área é importante, mais ainda se o modelo de avaliação se mantiver.”</p> <p>E3: “Eu acho que sim, mantendo-se este sistema de avaliação.”</p>

7. Percepção das competências do Coordenador de Departamento. (Cont.)

7. Percepção das competências do Coordenador de Departamento. (Cont.)		Por uma questão de legitimidade do cargo	E4: Para além de dar mais habilitações, estabelece-se uma diferenciação e as pessoas conseguem reconhecer melhor a legitimidade de se assistir às aulas e de dar sugestões de melhoria. As pessoas seriam mais aceites e reconhecidas.”
	7.5. Formação adicional para o exercício do cargo.	Não sabe	E1: “Não sei.”
		Capacidade de mediação	E2: “Das que já falámos, acrescentaria também a capacidade de mediação. É muito importante que um coordenador seja capaz de se relacionar com as pessoas e (...) de se manter neutral.”
		Domínio científico	E3: “(...) a preparação científica é muito importante para que o coordenador se faça ouvir.” E4: “Eu julgo que é importante a formação científica...”
	7.6. Constrangimentos ao desempenho do cargo de coordenador de departamento.	Grupos numerosos	E1: “Em escolas com um corpo docente não muito numeroso (...) não creio que existam muitos obstáculos.”
		Burocracia	E2: “O principal obstáculo é cumprir os procedimentos com eficácia porque partem muito da burocracia.”
		Exercício da autoridade	E3: Esse exercício [da autoridade] para além de um desafio é um grande obstáculo, porque nem sempre os outros colegas reconhecem em nós a legitimidade em a exercer.”
		Professores da escola	E2: “Outra é o atavismo dos professores e da acomodação em que estão instalados que não correspondem às expectativas... (...) outra dificuldade poderá ser a estabilidade do corpo docente, porque resistem muito à inovação e ao desenvolvimento de outras práticas docentes.” E4: “Muitas vezes são os elementos que fazem parte do departamento. Sobretudo aqueles elementos que não aceitam de forma nenhuma que haja alguém que os corrija.”

Quadro 4: Grelha de categorização de unidades de análise do conteúdo das entrevistas

7.2 Triangulação dos resultados

A realização da triangulação dos dados só é possível se eles forem mensuráveis e susceptíveis de confrontação a partir de fontes diferentes.

Considerámos que pela orientação que demos ao nosso estudo a partir das questões que serviram de base à sua elaboração, cumprimos com os pressupostos que legitimam este procedimento na medida em que se pode imprimir uma valorização progressiva aos dados e às suas interpretações, correlacionando-os com as várias percepções que se criam relativamente ao objecto referido, tanto a partir da revisão da literatura, da legislação bem como do conteúdo das entrevistas que realizámos.

Pretendemos com esta metodologia conjecturar conhecimentos através da resposta às questões que tínhamos colocado.

A primeira era saber qual o papel e as funções que os coordenadores de departamento devem ter actualmente. Esta qualificação é que permitirá ao coordenador, como está fixado no artigo 5º, ponto 2 do Decreto Regulamentar 10/99, 21 Julho,

- a) Promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou departamento curricular;
- b) Assegurar a coordenação das orientações curriculares e dos programas de estudo, promovendo a adequação dos seus objectivos e conteúdos à situação concreta da escola ou do agrupamento de escola;
- c) Promover a articulação com outras estruturas ou serviços da escola ou do agrupamento de escolas, com vista ao desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica;
- d) Propor ao conselho pedagógico o desenvolvimento de componentes curriculares locais e a adopção de medidas destinadas a melhorar as aprendizagens dos alunos;
- e) Cooperar na elaboração, desenvolvimento e avaliação dos instrumentos de autonomia da escola ou do agrupamento de escolas;
- f) Promover a realização de actividades de investigação, reflexão e de estudo, visando a melhoria da qualidade das práticas educativas;

Para além destas obrigações atribuídas aos coordenadores, também está explícito, no artigo 4º do mesmo Decreto Regulamentar, que têm de revelar competências para

- a) Planificar e adequar à realidade da escola ou do agrupamento de escolas a aplicação dos planos de estudo estabelecidos a nível nacional;
- b) Elaborar e aplicar medidas de reforço no domínio das didácticas específicas das disciplinas;
- c) Assegurar, de forma articulada com outras estruturas de orientação educativa da escola ou do agrupamento de escolas, a adopção de metodologias específicas destinadas ao desenvolvimento quer dos planos de estudo quer das componentes de âmbito local do currículo;

- d) Analisar a oportunidade de adopção de medidas de gestão flexível dos currículos e de outras medidas destinadas a melhorar as aprendizagens e a prevenir a exclusão;
- e) Elaborar propostas curriculares diversificadas, em função da especificidade de grupos de alunos;
- f) Assegurar a coordenação de procedimentos e formas de actuação nos domínios da aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica e da avaliação das aprendizagens;
- g) Identificar necessidades de formação dos docentes;
- h) Analisar e reflectir sobre as práticas educativas e o seu contexto.

Dadas estas incumbências, Bennett (1999), referindo-se às estruturas intermédias como o motor do desenvolvimento da escola, afirma que “it operates as the power-house of school development – or non-development” (p. 292). Esta responsabilidade é constatada, não só pela legislação relativa às estruturas de orientação educativa proferida anteriormente, mas também pela copiosidade com que são utilizados os verbos relativos à sua actuação, tais como “promover/promovendo” ou “propor” que induzem dinamismo e tomadas de iniciativa e decisão no desenvolvimento da sua acção.

Quando analisámos as respostas que os entrevistados deram às questões que deixariam antever as funções por si valorizadas, nomeadamente entre a questão 19 e a 30, podemos observar que estas estão afectas aos subcoordenadores, coordenadores das áreas disciplinares ou grupos de recrutamento, antes designados como delegados de grupo.

Atente-se às respostas. E1 refere por exemplo que “não tenho qualquer influência na forma como as planificações são feitas, até porque desconheço as orientações específicas de cada grupo de recrutamento que integram esta departamento curricular”. O E2 afirma que “há uma estruturação de procedimentos que se segue teoricamente, eu apenas me limito a verificar e perguntar se eles estão de acordo com o estabelecido. De qualquer forma, esses procedimentos são operacionalizados em cada área disciplinar”. Quanto à monitorização das aprendizagens, por exemplo, a E3 refere que há um acompanhamento, “ainda que essa tarefa seja mais do subcoordenador, porque é ele quem dirige, por assim dizer, o trabalho a realizar em cada área disciplinar que lhe é mais afecta.

Contudo, quem faz a afirmação mais contundente acerca da descentração destes deveres para os subcoordenadores da área disciplinar é o E2 que atesta que “existe uma ênfase muito grande no trabalho realizado na área disciplinar” e que nós, ao longo das entrevistas, pudemos confirmar que é transversal a todos os departamentos.

Qual poderá ser a explicação para esta tendência? Podemos inferir que a decisão tomada no Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, em dissolver a figura de delegado de grupo, nunca aconteceu por causa da previsão de o Regulamento interno a manter. Nesta

escola esta figura prevalece sem que se tenha conseguido fazer a transição absoluta de funções para os coordenadores de departamento. Daí a razão de Cabral (2009), afirmar que se assistiu, num período inicial, “a um certo esvaziamento das funções do coordenador, pois, na prática, funciona apenas como veículo de transmissão das informações e decisões emanadas do conselho pedagógico” (p. 15), acabando por se confirmar na escola em questão e por isso Cabral (2009), conclui que por dificuldade de adequação e organização interna “muitas escolas salvaguardaram ainda nos seus regulamentos internos a manutenção deste cargo” (p.16).

Desta constatação passamos para a outra questão que ajudou ao crescimento da investigação que consistia em procurar descortinar a concepção que os coordenadores de departamento têm sobre o seu papel e função.

Ora, como já tivemos a oportunidade de referir, de todas as alterações realizadas no âmbito educacional a ideia que prevalece é de que a qualidade do trabalho realizado nas escolas está dependente do compromisso que as estruturas de orientação educativa assumem relativamente à execução do papel que lhe é conferido. Daí o novo Estatuto da Carreira Docente ter introduzido novas práticas na organização das escolas e ter proposto novos desafios àqueles cuja função é ensinar.

Estes desafios não visam uma pequena parte da comunidade escolar, porque são extensivos a todos os que dela fazem parte e que é reconhecido pelos diplomas legais a partir do momento em que se procurou democratizar o ensino. Foi isto que o Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de Outubro procurou, que é “lançar as bases de uma gestão que, para ser verdadeiramente democrática, exige a atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar”.

Procurando alcançar este objectivo era necessário estabelecer uma certa organização que coincidissem com os ideais educativos. Começaram, então a surgir medidas que progressivamente iam criando estruturas, com competências específicas, que tornavam possível a concretização desse plano. Uma das estruturas criadas, antes dos departamentos curriculares, foram os professores delegados de cada grupo disciplinar. É por isso que o diploma legal referido propõe que os professores a fazer parte do conselho pedagógico sejam “os professores delegados de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (artigo 23), os quais deverão ser eleitos pelos respectivos professores e entre os profissionalizados. Com este diploma cria-se o esboço de uma estrutura de gestão intermédia da escola que só viria a objectivar-se com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio.

Neste sentido o Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho, considera que o “Conselho Pedagógico é o órgão próprio da gestão das escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias no domínio da orientação e coordenação pedagógica” (cap. 1, ponto 1), bem como no domínio da formação e da mediação/relação escola-meio e entre os elementos que o compõem estão os “professores delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (cap. 1, ponto 7.1) que, para além de ser um cargo de aceitação obrigatória, o docente deverá reunir requisitos profissionais, científicos, pedagógicos, de liderança, de inovação, relacionais e organizacionais, previstos no ponto 39. Estabelece-se, assim, um perfil adequado para desempenhar este cargo para que consiga “assegurar uma participação efectiva na análise e crítica da orientação pedagógica, nomeadamente a programas, métodos, organização curricular e processos e critérios de avaliação do trabalho realizado por docentes e discentes” (ponto 43.5).

O Despacho n.º 8/SERE/89, de 8 de Fevereiro, é mais contundente ao referenciar o professor-delegado ou representante de cada grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade com a competência de, enquanto membro do conselho pedagógico, assegurar a orientação pedagógica, promover a unificação dos critérios de avaliação; dinamizar a coordenação interdisciplinar e elaborar, aprovar e divulgar o regulamento interno e o plano de actividades da escola, bem como desencadear acções e mecanismos para a construção de um projecto educativo na escola.

Com o Decreto-Lei n.º 172/91, de 10 de Maio, já mencionado anteriormente, aplicado em regime experimental a quarenta e nove escolas e cinco áreas escolares, é onde aparece a referência, pela primeira vez, à figura do “chefe de Departamento Curricular” (cap. IV, artigo 33), considerando-os “estruturas de orientação educativa” (secção II, artigo 36), cerrando, desta forma, o cargo de delegado de grupo, ainda que preveja a possibilidade, por interposto do Regulamento Interno da escola, de ser “criado em cada departamento um conselho de delegados de disciplina” (artigo 38, ponto 2) em fase transitória. Porém, é dentre os professores do departamento que o respectivo chefe é eleito.

A emergência do Decreto-Lei n.º 115-A/98, 4 de Maio, ergue os departamentos curriculares, enquanto estrutura de orientação educativa, com a função de assegurar a articulação curricular (artigo 35), devendo ser coordenados por professores profissionalizados eleitos entre os docentes que o constituem (artigo 35, ponto 3). Note-se que este diploma legal, relativamente ao modelo de gestão anterior, não faz referência ao delegado ou representante de grupo, ficando explícito que é aos coordenadores dos departamentos

curriculares, “nos quais se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares” (artigo 35, ponto 2), que compete realizar a respectiva articulação curricular.

A novidade do Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho, está no estabelecimento do quadro de competências das estruturas de orientação educativa (artigo 1) previstas no Decreto-Lei referido anteriormente. Este despacho considera as estruturas de orientação educativa “formas de organização pedagógica da escola” com funções de coordenação pedagógica e de articulação curricular e ligação com os pais e encarregados de educação e “que possuam, preferencialmente, formação especializada em organização e desenvolvimento curricular ou em supervisão pedagógica e formação de formadores” (artigo 5).

É neste campo de acção que o departamento curricular – chefe de departamento curricular – se erige como uma estrutura que, para Albuquerque (1998), “é simultaneamente de coordenação vertical (intradisciplinar) dos professores de uma mesma disciplina e de coordenação horizontal de várias disciplinas de áreas do saber vizinhas (inter/pluridisciplinar)” (p. 42-43).

Eles ocupam um lugar na hierarquia organizacional da escola que, segundo Carneiro (2006), “constituem palcos privilegiados de vivência da colegialidade, da participação e da reflexão conjunta” (p. 53). Por isso criaram-se documentos legais que definem as condições de funcionamento e respectiva coordenação das estruturas de orientação educativa. Uma dessas estruturas é a coordenação de departamentos, presidida por um professor profissionalizado com várias competências entre elas a de promover a troca de experiências e a cooperação entre todos os docentes que integram o conselho de docentes ou o departamento curricular.

Desta importância estão cientes os coordenadores entrevistados que, apesar de não se manifestarem entusiasticamente, por uma questão, julgamos nós, de discrição, vão deixando transparecer a importância que detém no grupo que coordenam.

O E1 quando lhe foi perguntado qual achava ter sido o motivo da sua designação respondeu que “lhe foram reconhecidas capacidades e competências para continuar a desempenhar o cargo”, uma vez que já o desempenhava antes da promulgação do Decreto-Lei n.º 75/2010 de 23 de Junho. O mesmo acontece com o E2 que referiu ter “um trabalho continuado na escola que leva a que todos reconheçam competência e capacidade de trabalho. O E3 referiu que foi por causa dos anos de experiência profissional e o E4 devido ao facto do director ter confiança na coordenadora e a “certeza do trabalho que posso desenvolver”.

Esta competência advém-lhe do facto de a E1 considerar “representar e defender o departamento junto dos órgãos de gestão” e de promover a partilha e cooperação de experiências e práticas profissionais, ainda que seja apenas dentro da área disciplinar. O E2 refere que essa continuidade no desempenho do cargo de departamento se deve ao facto de ter “um trabalho continuado na escola que leva a que todos reconheçam competência e capacidade de trabalho”, ideia partilhada por E4 que afirma ter sido “por causa da confiança que tem em mim...”.

Relativamente às competências e importância que os coordenadores de departamento julgam serem necessárias e terem para poder desempenhar este cargo, as respostas variam entre a capacidade de mediação e de rigor científico e pedagógico. A E1 diz que deve ter “sobretudo capacidade de relacionamento interpessoal e disponibilidade para exercer o cargo”, mas também é importante que nesta qualidade possa “desenvolver [a sua função] no âmbito da cooperação entre os docentes que compõem o departamento (...) procurando assegurar a adequação do processo de ensino e aprendizagem”. O E2 alude “algumas características de personalidade e profissionais que são reconhecidas pelo director como condições necessárias para poder desempenhar esta função”. A E3 diz que, para além da experiência profissional, “também o factor das relações humanas” é essencial a esta cargo. A ideia de que o coordenador de departamento deverá possuir competências científicas e pedagógicas é perfilhada pela E4 que afirma ser imperativo “ter provas dadas como sendo um bom profissional e refiro-me tanto às competências de domínio científico como pedagógico”.

Podemos concluir que, apesar da existência de uma percepção comum quanto ao ditame em possuir competências no exercício deste cargo, nenhum referiu concretamente e claramente aquelas que estão previstas na lei e que já expusemos.

Também procurámos averiguar quais poderiam ser os eventuais obstáculos que os coordenadores de departamento identificam no exercício da sua função.

O artigo 17º, pontos 1, 3 e 4 do Decreto Regulamentar n.º 2/2008, credencia os coordenadores a julgar os professores avaliados quanto à preparação e organização das actividades lectivas; a realização das mesmas actividades; a relação pedagógica com os alunos e o respectivo processo de avaliação das aprendizagens. Este destaque dado ao coordenador de departamento é tal que ele só pode ser avaliado nas funções exercidas por ele, conforme atesta o artigo 29º deste Decreto, por uma entidade interna à unidade orgânica onde exerce funções e por outra externa que é designado pelo Inspector-geral da Educação, com formação

científica na área do departamento avaliado, segundo parâmetros diferentes dos outros professores.

Há nitidamente aqui uma diferenciação entre docentes, entre pares, com formação científica e pedagógica análoga, propiciando o surgimento de um foco de tensões, de frustrações e, conseqüentemente, de eventuais obstruções ao exercício da actividade coordenadora.

É por esta razão que Ventura (s.d.), tal como já tínhamos referido anteriormente, afirma que

a estrutura introduz na organização uma determinada ordem hierárquica baseada na autoridade. Essa estrutura é o instrumento de que a organização se serve para levar a cabo a sua actividade e atingir os objectivos que se propõe. Ela reflecte a maneira como se divide o trabalho em distintas parcelas de actuação e que mecanismos se estabelecem para coordená-las”. (p. 3).

As tensões e frustrações dos professores face ao coordenador que é designado por preferência do director traduzem-se em constrangimentos ao exercício deste cargo como é evidenciado nas entrevistas que realizámos.

A E1, a este respeito, deixa perceber que as condições necessárias para evitar situações constrangedoras dependem de “um corpo docente não muito numeroso e uma vontade colectiva de melhorar o seu desempenho”. Sabemos que situações ideais, pela sua natureza, não as há; as que há são as possíveis e que dependem de acções concertadas a respeito de qualquer objecto social.

O E2 manifesta alguma contrariedade com o comportamento dos professores do departamento referindo-se, a respeito da partilha das práticas educativas, que ela só é possível “no caso em que há afinidades ou convergência de interesses entre os professores”. Afirma que não é possível desenvolver mais acções no sentido de obedecer com as funções previstas na lei, porque “os professores têm muito medo de se expor” e porque “o corpo docente [do seu departamento] é extremamente acomodado (...) estão brutalmente acomodados”. Por isso é que quando faz qualquer sugestão inovadora “que foge ao decurso normal das situações, aquilo ao que estão habituados, a tendência imediata é inverter a lógica do discurso”. Declara objectivamente, na resposta à última questão da entrevista que “o principal obstáculo é cumprir os procedimentos com eficácia porque partem muito da burocracia. Outra é o atavismo dos professores e da acomodação em que estão instalados que não correspondem às expectativas”.

Curiosamente na E3 e E4 identificam o hermetismo dos professores como o principal factor de constrangimento ao exercício deste cargo. A E3 conclui, a respeito da falta de cooperação existente entre os docentes, que para ela ser possível “tem de haver mais cooperação e abertura de alguns professores”. Este estado é o que justifica que haja “alguns professores que por motivos pessoais não se pronunciam evidenciando alguma acomodação e contrariedade com o que se está a passar”. Para além disto, “há sempre aqueles que criam barreiras no diálogo e nas relações entre os pares”, conclui a coordenadora, por causa da autoridade que o coordenador tem de exercer, o qual constitui, para além do obstáculo, um desafio “porque nem sempre os outros colegas reconhecem em nós a legitimidade em a exercer”.

A atitude impenetrável que falámos anteriormente e que é partilhada pela E4 vê-se na resposta que esta deu em relação à partilha de práticas educativas quando afirma peremptoriamente que “não há grande abertura no departamento para o poder fazer”. Mais clara do que foi não o podia ser quando verbalizou o infortúnio de “que o clima da escola não é propício a isso [cooperação entre os docentes] e parece que a avaliação só veio criar cisões entre as pessoas”, sendo os “elementos que fazem parte do departamento” os grandes responsáveis pela criação de obstáculos ao desempenho eficaz do coordenador de departamento.

Por último, procurámos perceber se os coordenadores de departamento induzem competências de liderança e de mediação.

Estas competências estão previstas desde o momento em que se procurou tornar o ensino num serviço público de qualidade integrador e formador de cidadãos activos e participativos da sociedade, pelo Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 Outubro, que decide que, para o conselho pedagógico cumprir com os seus objectivos, contará com a acção do delegado em cada conselho de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade no sentido de conseguir “propor e aplicar, de forma coordenada, as soluções mais adequadas ao ensino das respectivas disciplinas ou especialidades, bem como dar parecer e desenvolver actividades que lhe sejam solicitadas pelos conselhos directivo ou pedagógico” (artigo 26). Para além desta responsabilidade, acresce o dever de “orientar os trabalhos de quantos exerçam a docência nesse grupo (...)” (artigo 29).

Destes pressupostos podemos inferir que o delegado, para exercer estas funções, tem de mostrar aptidões de liderança, na medida em que terá de mostrar iniciativa, organização e coordenação das actividades pedagógicas.

O Decreto-Lei n.º 211-B/86, de 31 de Julho é mais explícito ao publicar que os “professores delegados de grupo, subgrupo, disciplina ou especialidade” (cap. 1, ponto 7.1) que, para além de ser um cargo de aceitação obrigatória, o docente deverá reunir requisitos profissionais, científicos, pedagógicos, de liderança, de inovação, relacionais e organizacionais, previstos no ponto 39.

Mais recentemente o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril tem a principal preocupação de reforçar as lideranças das escolas que se procura serem boas e eficazes, criando para isso o cargo de director. O director assume, a partir deste instrumento legal, a gestão administrativa, financeira e pedagógica, por isso é que é por inerência o presidente do conselho pedagógico, com o poder de designar os responsáveis pelos departamentos curriculares, que deixam de ser eleitos pelos seus pares os quais pertencem à principal estrutura de gestão intermédia da escola com competências na coordenação e supervisão pedagógica.

É nesta altura que os coordenadores de departamento, definitivamente, se têm de assumir como líderes e mediadores porque estão condicionados pela opção do director e nada poderão fazer para defraudar essa confiança e competência que ele reconheceu neles.

Nesta perspectiva, o coordenador teria de assumir um triplo papel convergente ao mesmo que será o de gestor, mediador e líder, sendo que para Cabral (2009), “a eficácia da acção do coordenador está no equilíbrio entre as capacidades de gestão e as de liderança” (p. 39).

A mesma importância é referida por Costa (2000) ao afirmar que

o reconhecimento da importância dos processos de liderança no funcionamento das organizações escolares continua(...) na ordem do dia. O quadro da progressiva autonomia, responsabilização e prestação de contas dos estabelecimentos de ensino dá novo alento a esta questão colocando os líderes escolares no centro estratégico de um desenvolvimento organizacional que se pretende coeso, eficaz e de qualidade (p. 30).

Tuna (2009), a propósito da análise que fizemos a partir da questão anterior, afirma que “o líder terá de reflectir sobre os obstáculos que poderão surgir durante o processo de mudança e compreender a reacção das pessoas às dificuldades que irão enfrentar” (p. 39), concluindo que esta consecução só é possível, neste contexto, se o coordenador de departamento desenvolver “canais de comunicação efectivos, propiciando ambientes de entreajuda e de respeito” (p.39).

Este papel de mediador pela posição que assume na hierarquia da escola expressa-se pela necessidade de ter de envolver todos os professores que coordena na prossecução dos objectivos comuns previstos no projecto educativo.

É o diálogo, a comunicação, enquanto processo bilateral que se estabelece entre duas ou mais inteligências e desde que flua com a mesma intencionalidade afectiva, que gera consensos e pode resolver problemas.

É esta concepção que os entrevistados têm acerca do papel e do perfil que o coordenador de departamento deverá ter. Nesta confluência de ideias está a E1 que afirma ser “alguém que procura manter-se neutra em situações de conflitos mas disposta a mediar as partes, de forma imparcial, para que possam chegar à sua resolução”. Para esta coordenadora a liderança consiste na “capacidade de, através da motivação, transformar numa equipa um grupo de pessoas que procura atingir objectivos comuns”.

O E2, ainda que não saiba explicar muito bem no que consiste a mediação escolar afirma que “o coordenador tem de ser uma pessoa que tem de ter uma capacidade de tolerância, paciência, de saber ouvir, de saber escutar e de estar preparado para a diversidade que tem ali de pessoas...”, de forma a “retirar a carga dramática de qualquer situação com a qual se depare”, considerando ainda que a característica mais importante de qualquer coordenador deve ser a empatia. Afirma ele que “a empatia é fundamental, porque um coordenador [sem esta característica] cria-se ali um ambiente de guerrilha constante”. Considera que a liderança é importante porque “se tiver um líder sinto-me mais seguro e capaz de fazer outras coisas”, entendendo por liderança “fazer aquilo que se quer que os outros façam”. Ainda segundo ele, pela resposta à questão 58, depreende da liderança a capacidade “de pedir satisfação às pessoas, interpelar as pessoas e fazer as coisas. Fazer com que os outros reconheçam que se tem de fazer o que se propõe fazer.”

Na E3 vemos que a percepção desta coordenadora acerca da mediação consiste na capacidade de gerir as relações humanas. Declara que “é muito importante que um coordenador saiba gerir os conflitos e, melhor ainda, que os saiba evitar”, para isso deverá ter um perfil de líder que partirá pela destreza em não se impor “e preservar uma certa imagem que abranja o rigor científico, a aplicação de boas práticas pedagógicas”, mas, sobretudo, “que demonstre capacidade de comunicação, que saiba ouvir, mas também dizer”. Para o alcance desta habilidade “é necessário que tenha uma certa visão consiga antever as acções que poderão resultar de certos acontecimentos para os poder controlar e gerir muito bem todas essas variações”.

A coordenadora que respondeu à E3 afirmou não saber o que era a mediação, mas ainda assim aludiu, na resposta à questão 41, que “os assuntos e problemas deveriam passar mais pelos coordenadores e não serem apresentados individualmente a cada um”. Quando lhe perguntámos se achava que qualquer professor poderia ser bom coordenador, pelo facto das suas funções estarem listadas, ela respondeu que não, porque “há pessoas que são naturalmente geradoras de conflitos e uma pessoa dessas por mais capacidades científicas e pedagógicas que tenha não poderá liderar um departamento”, revelando pela resposta alguma percepção acerca da faculdade da mediação. A concepção que ela tem acerca do papel do líder é de alguém que consegue “levar as pessoas a cumprir com os objectivos que se propõem sem levantar grandes atritos. É alguém que consegue ser aceite de forma cordata.”

Verificámos que apesar de alguma vaguidade nas respostas, os coordenadores, apesar de não concordarem com o “atavismo” ou a acomodação que lhes causa contrariedade, são eles próprios, relativamente ao exercício deste cargo, vítimas dessa mesma acomodação, por duas razões: uma por não dinamizarem o grupo através da criação de estratégias que pudessem resultar numa transformação da perspectiva que os outros têm acerca deste cargo; a outra porque nos parece ser-lhes favorável a desconcentração das suas funções pelo relevo que os subcoordenadores ou coordenadores das áreas disciplinares ainda têm nesta escola.

CAPÍTULO 8

CONCLUSÕES/REFLEXÕES FINAIS E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Nesta parte final do trabalho cumpre-nos redigir um texto no qual discutamos ou intelijamos as principais conclusões abstraídas a partir da directriz que qualificou esta investigação.

Convém afirmar que o objecto do nosso estudo foram os coordenadores de departamento enquanto parte constitutiva da principal estrutura intermédia da gestão, coordenação e supervisão pedagógica. Foi determinado pela observância que estes possuíam no desempenho das funções ou competências inerentes ao cargo.

No capítulo anterior procurámos encontrar as respostas para as questões que serviram de impulso à investigação que realizámos, ao mesmo tempo que buscámos cumprir com os objectivos previamente traçados. Agora proviremos uma análise epistémica dos resultados tendo como motivação a coadunação com a revisão da literatura.

Por fim, apresentaremos as inevitáveis limitações e os eventuais contributos que esta nossa participação poderá ter na problemática definida, através de algumas sugestões para investigações futuras.

8.1. Conclusões gerais

Na primeira parte do nosso trabalho, onde fizemos o enquadramento teórico, começámos por reflectir acerca da percepção que se tem sobre a educação. Referimos que cada geração lhe atribui uma valência diferente segundo as aspirações que se adaptam às sociedades concretas. Contudo, já na Grécia antiga a encaravam não como uma “techné”, antes como a condição necessária que sugeriria uma formação global do homem.

Esta noção pode ser vista como uma preocupação pelo alcance da perfeição, em sentido ético, na medida em que constitui a oportunidade do ser humano maximizar todas as suas potencialidades. Como tal, a educação que Platão procurou outorgar consistiria em corporizar a alma de toda a beleza e perfeição que conseguíssemos e que ele entendia só ser possível se alcançássemos a Ideia de Bem.

Aquilo que parece identificar a nossa geração é o renovar desta preocupação. Apostase na qualificação de competências intelectuais sem, no entanto, abandonar o ideal de que a educação deve servir de meio para preparar cidadãos equilibrados para a democracia, ultrapassando as particularidades das perspectivas que há sobre ela, insistindo na formação do indivíduo como um todo.

Exemplo desta preocupação é o artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem que se pronuncia quanto ao direito à educação e perspectiva-a não num sentido quantitativo, antes qualitativo, porque “a educação deveria ter como objectivo desenvolver as melhores qualidades do espírito humano, promovendo simultaneamente o respeito pelos direitos do homem e liberdades fundamentais em geral” (Organização da Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura [UNESCO], 2000, p. 109).

Contudo, esta educação tem de ser transmitida e o lugar privilegiado para o fazer são as escolas. As escolas, enquanto subsistema social, são constituídas por seres humanos, que lhe são necessários. Perante a diversidade urge o imperativo de estabelecer leis que regulam todas as relações e interacções que ocorrem no interior delas, abrangendo inclusivamente as actividades educativas, para que este possa devolver à sociedade o seu produto educativo em forma de socialização, preparação profissional e dinamização social.

Ciente desta abrangência está Delors quando afirmou que à escola compete educar o homem e educá-lo pressupõe construir o mundo. Este mundo, que é cada vez mais complexo e conturbado, necessita de “saberes e saber-fazer evolutivos” apropriados à realidade social e cognitiva, porque eles é que, para o autor, serão as bases das competências do futuro. Espera-se por isso, que a educação e a escola proporcionem uma mais vasta e aprofundada consciência de vida, ultrapassando a simples ideia de que ela consiste apenas numa alteração subjectiva da atitude psíquica do homem.

Partindo deste princípio, o sistema educativo, pela sua legitimidade legal, define as metas e “*modus operandi*” para as alcançar, em primeiro lugar, pela Constituição e, depois, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, cuja acção emerge como anunciadora de valores com vista à desejada formação integral do cidadão.

Esta intenção é objectivada pela transferência para as escolas do exercício da autonomia, que se concretiza na elaboração de um projecto educativo, o qual deverá responder às necessidades e intencionalidades formativas. Sendo que o fim último da educação é formar Homens intervenientes e interactivos, o projecto educativo reveste-se de especial proveito para alcançar este fim, porquanto as escolas são dotadas de autonomia para o fazer.

Foi do reforço da autonomia às escolas que surgiram as estruturas da gestão intermédia, entre elas a que é representada pelos coordenadores de departamento. Neste sentido, procurámos fazer uma revisão histórica e evolutiva da coordenação pedagógica

intermédia nas escolas desde a revolução de Abril, para melhor compreendermos o papel, as competências e as funções que estes foram tendo desde essa altura.

Esta observação permitiu-nos certificar que a sua actuação, ainda que não tenha sido sempre exercida pelo coordenador, na medida em que primeiro dependia do delegado de grupo, era de extrema importância e relevo, havendo uma tendência para lhe inculcar ainda maior importância e responsabilidade na coordenação e supervisão dos docentes do departamento que coordena, para a qual a capacidade de liderança e de mediação despontam como aptidões/capacidades necessárias ao triunfo do cumprimento do cargo.

A preocupação que tivemos na entrevista que guiámos aos coordenadores de departamento foi a de compreender como é que eles perspectivavam o exercício da sua função actualmente, ainda que tenhamos feito algumas questões que nos permitiram apreender a sua perspectiva em relação à que tinham antes do novo Estatuto da Carreira Docente. Procurámos, também, perceber qual o conhecimento que eles tinham das suas funções e de que modo as exerciam.

Pela análise pudemos depreender alguns indícios que presumimos poder admitir que a sua “*praxis*” se concentra mais na gestão burocrática e administrativa do departamento, do que propriamente na dinamização e impulsão dos professores do departamento com vista ao alcance dos objectivos educacionais.

Esta pressuposição nasce do facto de eles, por um lado, servirem de intermediário, mais do que interveniente, entre os órgãos de gestão, nomeadamente a direcção e o conselho pedagógico e os professores do departamento; por outro lado, porque a figura do subcoordenador de área disciplinar, que se assume com funções do outrora delegado de grupo ainda que não tenha assento nos órgãos de gestão, sobressai em todos os departamentos como aquele que deverá promover, articular, mediar, fomentar, planificar... tanto a relação ensino aprendizagem como as boas práticas educativas.

Se bem que tenhamos notado esta desconcentração do cargo, temos de apontar que também podemos asseverar a influência que têm na escola, nomeadamente no conselho pedagógico em particular, facto que lhes permite tomar decisões em nome dos seus pares, que eles consideram ter uma atitude de coibição ou instalação para com as actividades que não sejam aquelas às quais estejam habituados.

Relativamente às funções da supervisão transferidas para a avaliação do desempenho docente, podemos afirmar que não tem grande expressividade nos coordenadores, uma vez que esse serviço foi atribuído aos relatores, normalmente coordenadores de área disciplinar,

cabendo aos coordenadores avaliar exclusivamente estes. Ainda assim notamos que esta tarefa não é vista como uma opção, mas como um acto incontornável e, por isso, gerador de alguma consternação e antagonismo.

Quanto à forma como os coordenadores exercem a sua liderança, talvez pelo facto de eles cumprirem quase que em exclusivo com a sua função ao presidir às reuniões de departamento onde se limitam a transmitir informações e variavelmente tomar algumas decisões, confirmam a tendência em reconhecer que não são vistos como tal, ainda que entendam que o perfil de liderança seja imprescindível para o exercício do cargo.

No parâmetro que avaliava os obstáculos ou os constrangimentos relativos ao desempenho eficaz do cargo, o número elevado de professores e a falta de vontade colectiva de melhorar, visível pela acomodação que demonstram em departamento foram os aspectos mais significativos. Também um constrangimento à eficácia do seu contributo para um melhor desempenho seria a transferência das acções que são legadas aos subcoordenadores ou coordenadores das áreas disciplinares para os de departamento, responsáveis legais por as exercer. Ainda nesta confluência, a resistência à mudança e as relações interpessoais que se estabelecem entre os colegas do departamento são aspectos a que os inquiridos neste estudo salientaram.

Cremos que a partir deste estudo e relativamente à eficácia das escolas muito valorizada por causa da intervenção e fixação da auto-avaliação e avaliação externa das mesmas podemos concluir que, baseando-nos nos resultados que abstraímos, o elo entre a actuação dos coordenadores de departamento com ela não é muito evidente.

As funções que são atribuídas aos coordenadores de departamento e que são consideradas relevantes para melhorar o desempenho docente e consequentemente obter resultados nas aprendizagens dos alunos, parece não ter muita expressão nesta escola a avaliar, mais uma vez o afirmamos, pelos dados que apresentámos.

Ainda assim, temos a convicção de que este cargo pressupõe a aquisição de conhecimentos e competências tanto ao nível da gestão como da supervisão pedagógica. Deve, portanto, ser atribuído a docentes que, para além de possuírem estas habilitações, mostrem disponibilidade e predisposição para assumir responsabilidades no âmbito da liderança, porque só nesta medida eles poderão, mais facilmente, reivindicar aos seus pares o reconhecimento de que a sua intervenção é consentânea, porque qualificada e poder-se-á constituir como uma potencialidade para todos e não se entender como o denodar de embaraços institucionais.

8.2. Limitação do estudo e sugestões para futuras investigações

Depois de termos apresentado as principais conclusões deste trabalho de investigação, achamos pertinente reafirmar que, devido à orientação metodológica que privilegiámos elas não podem ser tidas como concludentes e seria um risco generalizá-las por três motivos: um porque o momento da acção educativa que se viveu na nossa sociedade e se está a viver é marcado por alterações à legislação, contribuindo para esta mutação a alteração de governo institucional que há pouco aconteceu. Em segundo lugar, pelo facto de a investigação ter sido circunstancial, porque se fosse feita noutro tempo e lugar, as conclusões certamente seriam díspares destas. Em terceiro lugar o facto de esta escola leccionar apenas o ensino secundário que a priva de ocupações noutros domínios que são mais dinâmicos e prementes que estão identificados na acção que o ensino básico exerce.

O que nos é permitido fazer é apenas um apelo à compreensão de uma constatação específica que foi inferida num determinado momento. Ainda temos a convicção de que se esta investigação fosse feita noutro tempo e noutro espaço, ainda que com os mesmos intervenientes, as conclusões que daí retiraríamos não seriam as mesmas desta. Enfatizamos, por isso, que as afirmações que fizemos são as nossas e que, pela sua natureza, denotam a percepção com que ficamos, podendo ser diferentes da percepção de outro tão válida, ou mais válida, do que a nossa.

Porém, esta limitação não deve relativizar a oportunidade deste tipo de estudo, porque a sua validade está nas aprendizagens que podem surgir da análise das experiências objectivadas nele e, delas, inferir a necessidade de reparar os aspectos identificados como constrangedores à acção, neste caso dos coordenadores de departamento, bem como manter e se possível melhorar aqueles que foram identificados como condições necessárias para obter ganhos e eficácia. Este princípio traduzir-se-á numa oportunidade em transformar a acção do coordenador de departamento numa garantia de qualidade tanto ao nível das medidas pedagógicas como do trabalho dos seus colegas na escola, consentindo a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Julgamos que, pelo que pudemos apreender, no encalce do objectivo supracitado é fundamental que os coordenadores de departamento tenham formação específica, principalmente, nos domínios da supervisão, da avaliação e da liderança. Por isso fica aqui a nossa sugestão de investigação sobre a eficácia do desempenho dos coordenadores de

departamento realizada por comparação entre os que têm e os que não têm estas formações específicas.

Ao longo do trabalho fomos-nos deparando com algumas questões que gostaríamos de transcrever, porque poderão fornecer pistas para eventuais investigações. Uma delas surgiu, por uma resposta que uma entrevistada deu, e que era saber quais as razões implícitas no novo modelo de avaliação que levou os coordenadores de departamento a assumirem um papel mais interventivo na escola.

Outra ainda é relativa às dificuldades concretas que os coordenadores de departamento enfrentam no exercício das funções de supervisores do trabalho desempenhado pelos seus pares.

Como consequência das anteriores seria interessante estudar também as alterações efectuadas nas práticas dos docentes que estão sujeitos ao novo modelo de avaliação.

Finalmente, porque nos parece que se fecha um ciclo, indagar acerca do contributo que os coordenadores de departamento dão para o desenvolvimento profissional dos docentes, através do processo da avaliação.

Antes de dar por acabado este trabalho considero que, por um acto de abnegação de todos os professores da Universidade de Évora com os quais me relatei em cada unidade curricular, merecem que destaque o enriquecimento que eles me proporcionaram não só em termos pessoais como também profissionais. As leituras realizadas e sugeridas por eles, as reflexões suscitadas por essas leituras, marcadamente ecléticas e o diálogo profícuo fomentado comigo e com todos os meus colegas, resultaram numa aprendizagem consentânea contribuindo para um verdadeiro crescimento profissional.

O incitamento à adopção de atitudes reflexivas que aprendemos a valorizar e o crescimento de uma consciência mais atenta à realidade social são também ganhos pessoais que contribuirão para a adaptação ao nosso meio profissional.

Terminamos este trabalho com a certeza de que não é o trabalho ideal, mas que resultou da atenção, do empenho e do esforço circunstancializado pelo tempo disponível para o realizar, bem como pelas condicionantes particulares e profissionais próprias do homem.

REFERÊNCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I e Tavares, J. (1987). Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. 1ª edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional. Que novas funções supervisivas? *in* Oliveira-Formosinho (org). A supervisão na formação de professores I: da sala à escola. (2002). Porto: Porto Editora.
- Albuquerque, A. (1998) Os departamentos curriculares e a organização pedagógica da escola a nível intermédio. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almeida, M (2009). Mediação Sócio-educativa: alguns contributos para a clarificação do conceito. Disponível em: <http://afelicidadedomundo.blogspot.com/2009/12/mediacao-socio-educativa-alguns.html>, no dia 23 de Maio de 2010 às 17.22 horas.
- Barroso, J. (1996). Autonomia e gestão das escolas. Lisboa: Ministério da Educação.
- Barroso, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In COSTA, Jorge Adelino; Mendes, António Neto; Ventura, Alexandre (org.). Liderança e Estratégia nas Organizações Escolares. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 165-183.
- Barroso, J. (2003). Organização e regulação dos ensinos básico e secundário, em Portugal: sentidos de uma evolução. Educ. Soc. Campinas, 24(82), pp. 63-92. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a04v24n82.pdf>, no dia 16 de Novembro de 2010, às 16.23 horas.
- Barroso, J. (2005). Políticas educativas e organização escolar. Lisboa: Universidade Aberta.
- Battaglia, M^a. (2003). Uma metodologia de aprendizado em administração de conflito. Disponível em: www.rogeriana.com.br/mediac01/mediac01.htm., no dia 24 de Maio de 2011, às 11.20 horas.

Baumann, G. (s. d.). El Enigma Multicultural. Paidós Studio.

Bennett, N. (1995). Managing Professional teachers: middle management in primary and secondary schools. London: Paul Chapman Publishing. Disponível em <http://books.google.pt/books?id=s5yO5gNQ2oIC&printsec=frontcover&dq=Managing+Professional+teachers:+middle+management+in+primary+and+secondary+schools&source=bl&ots=RXzIYZckjO&sig=WRvelE0YiLUcTn7fD0-xpFKzDvg&hl=pt-PT#v=onepage&q&f=false>, no dia 19 de Fevereiro de 2011, às 10.25 horas.

Bennett, N. (1999). Middle management in secondary schools: Introduction. School Leadership & Management, 19(3), pp. 289-292. Disponível em http://www.estyn.org.uk/publications/Remit_54.pdf, no dia 19 Fevereiro de 2011, às 11.15 horas.

Cabral, I. (2009). As Funções Supervisivas dos Coordenadores de Departamento de Línguas. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Calado, S. e Ferreira, S (2005). Análise de Documentos: método de recolha e análise de dados. Lisboa: DEFCUL. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mil/analisedocumentos.pdf>, no dia 14 de Junho de 2011, às 14.25 horas.

Câmara Municipal de Portalegre, em: <http://www.cm-portalegre.pt/>, no dia 27 de Setembro de 2011, às 23.45 horas.

Carneiro, A. (2006). Supervisão Escolar e Gestão Intermédia - um estudo sobre as percepções dos Coordenadores de Departamento Curricular. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar.

- Costa, A. & Moreira, M. (s.d.). Falar e escrever de formação e mediação no contexto actual. Universidade do Minho. Disponível em: <http://imagens.webboom.pt/recurso?&id=935145>, no dia 26 de Maio de 2010, às 22.45h.
- Costa, J (2000). Lideranças nas organizações: revisitando teorias organizacionais num olhar cruzado sobre as escolas. In: Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. 1. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Costa, J e Trigo, J. (2008). Liderança nas organizações educativas: a direcção por valores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 561-582, out./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n61/v16n61a05.pdf>, no dia 15 de Março de 2011, às 21.35 horas.
- Cunha, M. et al. (2004). Manual de comportamento organizacional e gestão. Lisboa: RH Editora.
- Delors, J. et. al. (1998). Educação um Tesouro a Descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação do século XXI. São Paulo: Cortez Editora.
- Díaz, M.^a. J. F. et al. (2002). La Dirección Escolar Ante los Retos del Siglo XXI. Madrid: Editorial Síntesis.
- Estêvão, C. A. V. (2001). Gestão Educacional e Formação. In Freitas, K. S. (Org.), Gestão em Acção. (pp. 87-105, Vol. 4, n.º 2, Jul./Dez.). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Estêvão, C. (2008). Educação, conflito e convivência democrática. Ensaio: Aval. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-54, out/dez.
- Favinha, M. (2007). A Direcção de Turma e a Mediação: a coordenação da gestão curricular nos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. Évora: Universidade de Évora (Tese de Doutoramento- texto policopiado).

- Favinha, M. et al. (2011). Monitorizar Resultados para Avaliar segundo a Lógica de Ciclo: tecnologia de suporte avaliativo do projecto TurmaMais. In: Fialho, I. e Salgueiro, H. (2011). TurmamMais e Sucesso Escolar: contributos teóricos e práticos. Pp. 125-134. Évora: Uévorá.
- Fullan, M. (2003). Liderar numa cultura de mudança. Porto: Asa.
- Goleman, et al. (2002). Os novos líderes: a inteligência emocional nas organizações. Lisboa: Gradiva.
- Gonçalves, J., C. (1989). A Escola Em Debate: Educar ou Profissionalizar?. Braga: Faculdade de Filosofia da Universidade Católica Portuguesa.
- Guerra, I (2006). Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e formas de uso. Estoril: Príncipe Editora.
- Harris, B. (2002). Paradigmas e parâmetros da supervisão em educação. in Oliveira-Formosinho (org.). A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa. (2002). Porto: Porto Editora.
- Hoyos, F. & Viana, I. (s.d.). La mediación como herramienta de trabajo. Trialogos convivência y mediação. Disponível em: http://www.trialogos.com/Articulos/La_mediacion.pdf, no dia 23 de Maio de 2010, às 9.21h.
- Jaeger, W. (1989). Paidéia: A Formação do Homem Grego. 2ª Edição. São Paulo: Martins Fontes Editora Universidade de Brasília.
- Jares, X. (2003). A educação para a paz como estratégia de aproximação das gerações. Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. São Paulo: SESC

- Lima, L. (1992). A escola como organização e a participação na organização escolar. Um estudo da escola secundária em Portugal. (1974-1988). Braga: Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, L. (1999). “E depois do 25 de Abril de 1974 – centro(s) e periferia(s) das decisões no governo das escolas”. Revista Portuguesa de Educação, 12(1). Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Lima, A. (2006). Mediação – Construção de pontes para uma melhor compreensão das margens. Curso de Pós Graduação em Mediação Intercultural Aplicada ao Serviço Social.
- Maio, N. et al. (2010). A supervisão: Funções e Competências do Supervisor. EDUSER: revista de Educação, 2(1), pp. 37-51. Disponível em <http://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/viewFile/46/25>, em 1 de Fevereiro de 2011, às 23.10 horas.
- Marques, R. (2003). Motivar os Professores: Um guia para o desenvolvimento profissional. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, E e Delagado, M. (2001). Autonomia, administração e gestão das escolas portuguesas, 1974-1999: continuidade e rupturas. Ministério da Educação: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento.
- Martins, P. (s.d.). Mediação Escolar – Uma Mudança de Paradigma. Disponível em: http://www.gral.mj.pt/userfiles/MediacaoEscolar_Umamudancadeparadigma.pdf, no dia 23 de Maio de 2010, às 23.48 horas.
- Mialaret, G. (1976). As Ciências da Educação. 2ª Edição. Lisboa: Moraes Editores.
- Mintzberg, H. (1995). Estrutura e Dinâmica das Organizações. Lisboa: Publicações Dom Quichote.

- Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade. Educação Formação. Exedra. Disponível em: <http://www.exedrajournal.com/docs/01/43-56.pdf>, dia 26 de Maio de 2010, às 00.19h.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In: Nóvoa, A. (coord.). As organizações escolares em análise. Lisboa: D. Quixote.
- Oliveira, M. L. (2000). O papel do gestor intermédio na supervisão escolar. *in* Alarcão, I. (org.). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002a). (org.). A supervisão na formação de professores I: da sala à escola. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2002b). (org.). A supervisão na formação de professores II: da organização à pessoa. Porto: Porto Editora.
- Pardal, L. e Correia, E. (1995). Métodos e Técnicas de Investigação Social. Lisboa: Areal Editores.
- Piaget, J. (1973). A situação das Ciências do Homem no Sistema das Ciências. Lisboa: Ed. Livraria Bertrand.
- Porto, D. (1996). Análise da implementação do novo modelo de gestão na escola secundária. Dinâmicas entre os órgãos de direcção, administração e gestão. Um estudo de caso. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Quivy, R. e Campenhoudt, L. V. (1992). Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Gradiva.

- Ramos, S. (2001). O papel do delegado de grupo na escola secundária em Portugal. Um estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.
- Sarramona, J. (1997). Fundamentos de Educación. Barcelona: Ceac.
- Sarramona, J. (2000). Teoría de la Educación: Reflexión y Normativa Pedagógica. Barcelona: Ariel Educación.
- Sergiovanni, T. (2004). Novos caminhos para a liderança escolar. Porto: Asa
- Silva, J. (2001). Gestão Escolar Participada e Clima Organizacional. In Freitas, K. S. (Org.), Gestão em Acção. (pp. 87-105, Vol. 4, n.º 2, Jul./Dez.). Salvador: Universidade Federal da Bahia.
- Simões, A. M. (2001). Constituição e funcionamento dos departamentos curriculares: lógicas de acção organizacional. Estudo de caso. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa: Faculdade de Ciências. Departamento de Educação.
- Sousa, J. Mª (2000). O Olhar Etnográfico da Escola Perante a Diversidade Cultural. PSI: Universidade da Madeira.
- Sprea, J. (2009). Inteligência emocional: o diferencial nas organizações educacionais competitivas. Dissertação de mestrado. Iscte: Business School. Disponível em: <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/2050/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20de%20mestrado%20Joseny%20Sprea%20oficial%20versao%206,0.pdf>, no dia 17 de Fevereiro, às 16.05 horas.
- Torres, L. e Palhares J. (2009). Estilos de liderança e escola democrática. Revista Lusófona de Educação. 14. 77-99. Braga: Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n14/n14a06.pdf>, no dia 6 de Abril de 2011, às 15.30 horas.

- Tuna, D. (2009). A supervisão no contexto das estruturas de gestão intermédia: o coordenador de departamento. Dissertação de mestrado. Porto: Universidade portucalense. Disponível em: <http://repositorio.uportu.pt/dspace/bitstream/123456789/256/1/TME%20411.pdf>, no dia 11 de Fevereiro, às 10.15 horas.
- Turner, T. (1993). Anthropology and Multiculturalism: What is Anthropology that multiculturalists should be mindful of it?
- UNESCO. (2000). O direito à Educação: uma educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial Sobre a Educação. Lisboa: Edições ASA.
- Ventura, A. (s. d.). Estrutura organizacional e gestão intermédia da escola. Disponível em: <http://www2.dce.ua.pt/docentes/ventura/ficheiros/2%C2%AA%20aula%20M%C3%A9%20e%20T%C3%A9%20Ad%20Esc.pdf>, no dia 31 de Janeiro de 2011, às 00.20 horas.
- Verdasca, J. (2007). Cadernos de Organização e Administração Escolar. A turma como unidade de Análise. N1, pp. 37-80.
- Verdasca, J. (2010). Temas de Educação: administração, organização e política. Lisboa: Edições Colibri.

DOCUMENTOS
OFICIAIS

Decreto-Lei n.º 735-A (19974, de 21 de Dezembro). Possibilitou a criação, logo após o Movimento do 25 de Abril, de estruturas democráticas de gestão em estabelecimentos oficiais dos ensinos preparatório e secundário.

Decreto-Lei n.º 769-A (1976, de 23 de Outubro). Lançou as bases de uma gestão que pariu da atribuição de responsabilidades aos docentes, discentes e pessoal não docente na comunidade escolar.

Decreto-Lei n.º 211-B (1986, de 31 de Julho). Aprova o Regulamento de funcionamento dos Conselhos Pedagógicos e órgãos de Apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias, pela revogação do Decreto-Lei n.º 376/80, de 12 de Setembro.

Decreto-Lei n.º 43 (1989, de 3 de Fevereiro). Estabelece o regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e às do ensino secundário. Diário da República – I série.

Despacho n.º 8/SERE (1989, de 8 de Fevereiro). Define as regras da composição e funcionamento dos conselhos pedagógicos e dos seus órgãos de apoio nas escolas preparatórias, preparatórias e secundárias e secundárias.

Decreto-Lei n.º 172 (1991, de 10 de Maio). Define o regime de direcção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República – I série-A.

Decreto-Lei n.º 115-A (1998, de 4 de Maio). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República – I série-A.

Decreto Regulamentar n.º 10 (1999), de 21 de Julho). Estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio, bem como o regime de exercício de funções de coordenação das estruturas referidas no número anterior e ainda de outras actividades de coordenação

estabelecidas no regulamento interno da escola ou do agrupamento de escolas, designado no presente diploma como regulamento interno.

Decreto-Lei n.º 15 (2007, de 19 de Janeiro). Consiste na sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, que altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro.

Decreto Regulamentar n.º 2 (2008, de 10 de Janeiro). O Decreto -Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro, procedeu à alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, consagrando um regime de avaliação de desempenho mais exigente e com efeitos no desenvolvimento da carreira que permita identificar, promover e premiar o mérito e valorizar a actividade lectiva. Com esta regulamentação criam-se os mecanismos indispensáveis à aplicação do novo sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente, designadamente a avaliação dos docentes integrados na carreira, concretizando a matéria relativa ao planeamento das actividades de avaliação, à fixação dos objectivos individuais, bem como as matérias relativas ao processo, nomeadamente a respectiva calendarização, a explicitação dos parâmetros classificativos de avaliação dos docentes e sobre o sistema de classificação.

Decreto-Lei n.º 75 (2008, de 22 de Abril). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Diário da República – I série.

Decreto-Lei n.º 270 (2009, de 30 de Setembro). Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos -Leis n.º 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, e 35/2007, de 15 de Fevereiro, adiante designado por Estatuto da

Carreira Docente. Altera, ainda, os Decretos--Leis n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, e 04/2008, de 24 de Junho.

Decreto-Lei n.º 75 (2010, de 23 de Junho). O presente decreto -lei altera o Estatuto da carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto -Lei n.º 139 -A/90, de 28 de Abril, alterado pelos Decretos-Leis n.º 105/97, de 29 de Abril, 1/98, de 2 de Janeiro, 35/2003, de 17 de Fevereiro, 121/2005, de 26 de Julho, 229/2005, de 29 de Dezembro, 224/2006, de 13 de Novembro, 15/2007, de 19 de Janeiro, 35/2007, de 15 de Fevereiro, e 270/2009, de 30 de Setembro, adiante designado por Estatuto da Carreira Docente.

PARTE III

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DAS ENTREVISTAS



GUIÃO DA ENTREVISTA

Apresentação e objectivos da entrevista

Estamos a contactá-lo(a), após autorização expressa do Director da escola, para lhe solicitar uma entrevista na qualidade de coordenador de departamento, realizada no âmbito de uma investigação para uma dissertação de mestrado, através da qual procuramos saber, além de informações estruturais, a forma como apreende e acha que os outros apreendem o exercício da sua função, enquanto estrutura de gestão intermédia da escola.

ENTREVISTA

1. Qual é a sua situação profissional?
2. A que grupo pertence?
3. Quantos anos tem de serviço?
4. Há quantos anos trabalha nesta escola?
5. Já alguma vez foi Coordenador(a) de Departamento? Se sim, há quantos anos?
6. Há quantos anos exerce a função de Coordenador(a) de Departamento?
7. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Se sim, quais?
8. Que grupos disciplinares compõem o Departamento que coordena? Quantos docentes é que compõem o Departamento?
9. Estava à espera de ser designado(a)? Porquê?
10. Por que motivo(s) considera que foi designado(a)?
11. Gosta de desempenhar este cargo?
 - 11.1. Quais os aspectos mais aliciantes?
 - 11.2. E os mais desgastantes?
12. Que critérios considera que se devem ter em conta para a escolha do Coordenador(a) de Departamento?

13. Para além da designação, a forma consagrada pela lei, poderia haver outras formas de fazer a escolha do Coordenador(a) de Departamento? Quais?
14. Qual lhe parece ser a mais adequada? Porquê?
15. Porque é que acha que foi designado(a) pelo(a) Director(a) para desempenhar este cargo?
16. Onde e quando transmite aos professores do Departamento as informações do Conselho Pedagógico?
17. E as informações da direcção da escola, como chegam até ao Departamento?
18. Como Coordenador(a), tem alguma participação na distribuição de serviço lectivo? Se sim, como? Se não, gostaria de ter e porquê?
19. No seu Departamento coordena os procedimentos pedagógico-didácticos e outras formas de actuação entre os professores?
Em caso afirmativo, como é feita essa coordenação?
20. No Departamento, faz-se alguma supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade? Se sim, de que forma?
21. No Departamento existe alguma verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola? Se sim, de que forma é feita?
22. É realizada alguma reflexão, em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos? Se sim, de que forma? Com que frequência?
23. Em Departamento, tomam-se decisões sobre que medidas tomar para melhorar as aprendizagens dos alunos? Se sim, como?
24. Promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade? Em caso afirmativo, como se operacionaliza?
25. Promove a partilha de boas práticas entre os docentes? Se sim, como o faz?
26. Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Por parte de quem?
27. Costuma apoiar os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?
28. Faz algum tipo de integração dos novos docentes do Departamento na Escola? De que forma?
29. A participação dos docentes do Departamento no Plano Anual de Actividades é acompanhada? Por quem e como?
30. Incentiva a cooperação entre os docentes do Departamento com vista a garantir a articulação curricular? Como?

31. Procura definir formas de cooperação entre os vários Departamento da escola? Como?
32. Procede ao diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes do Departamento? Como o faz?
33. Enquanto coordenador, já observou aulas dos docentes? Se sim, diga em que contexto isso ocorreu.
34. Considera essa tarefa importante? Porquê?
35. Já se disponibilizou para que as suas aulas possam ser observadas pelos seus colegas? Porquê?
36. Considera importante fazê-lo? Porquê?
37. Acha que, de acordo com o papel que tem na Escola, o Coordenador tende a ser visto pelos seus pares como um modelo de boas práticas educativas?
38. Das competências atribuídas ao Coordenador de Departamento, e das quais já falámos anteriormente, quais aquelas que considera mais importantes? Porquê?
39. Já ouviu falar de Mediação Escolar? Se sim, considera-se um mediador?
40. Considerando-se um mediador, em que sentido e em relação a quê ou a quem poderá exercer essa função?
41. Considera que os Coordenadores de Departamento deveriam promover mais a mediação escolar? Porquê?
42. Tem a noção da importância do seu cargo enquanto estrutura da gestão intermédia? Porque o considera importante?
43. Acha que os professores do Departamento lhe obedecem por ser coordenador(a) ou por ser quem é?
44. Considera que tem alguma influência na escola? Se sim, em que órgãos, estruturas ou actores?
45. As reuniões de Departamento que promove decorrem de acordo com o que preparou?
46. Qual a duração média das Reuniões de Departamento? Acha que poderiam demorar menos? Se sim, ao que se deve o prolongamento?
47. Depois das Reuniões de Departamento, qual é o sentimento ou emoção que sente?
48. Acha que os professores, quando solicitados por si, participam activamente nos assuntos e projectos que sugere? Se não, qual poderá ser a razão?
49. Fomenta a participação e discussão de dinâmicas sobre o processo ensino-aprendizagem? Com que frequência?

50. Relativamente ao perfil do coordenador(a) de Departamento, qual é característica que considera mais importante?
51. No que consiste para si a liderança?
52. Como se auto-avalia enquanto Coordenador(a) de Departamento?
53. Tendo em conta o modelo que vigorou até ao novo estatuto, acha que os coordenadores acompanhavam e orientavam, se necessário, a prática pedagógica dos colegas? Como?
54. Pensa que os coordenadores estavam limitados na sua acção por não assistirem às aulas dos colegas? Porquê?
55. Considera que os coordenadores eram vistos como líderes? Porquê?
56. Tendo em conta as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente, diga se concorda, ou não, com a intervenção do Coordenador(a) de Departamento na avaliação do desempenho dos docentes. Em caso afirmativo, em que domínio(s) acha que o Coordenador(a) deve intervir? Porquê?
57. Considera que, a partir de agora, qualquer professor pode ser um bom Coordenador(a) de Departamento? Porquê?
58. Parece-lhe que a capacidade de liderança passa a ser uma qualidade importante para o exercício das funções de Coordenador(a)? Porquê?
59. E a formação em supervisão, considera-a importante para o exercício dessa função? Porquê?
60. Para além desta, considera importante terem outra formação específica para poderem desempenhar o cargo? Se sim, em que domínios?
61. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos ao desempenho eficaz do cargo de Coordenador(a) de Departamento?

ANEXO 2

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRECTOR DA ESCOLA



Exmo. Sr. Director

O meu nome é António Luís Rocha Sequeira e estou a recolher dados relativos ao funcionamento dos Departamentos Curriculares no âmbito de um trabalho de investigação destinado à elaboração da dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, especialização em Gestão e Administração Educacional, orientado pela Professora Doutora Marília Favinha, a apresentar à Universidade de Évora.

Para que esta investigação seja concluída com sucesso, solicito a V. Exa. a autorização para entrevistar os Coordenadores de Departamento Curricular da sua Escola, garantindo-lhe que todas as informações prestadas serão absolutamente confidenciais e destinadas apenas ao fim referido.

Agradeço desde já a sua colaboração sem a qual não poderei concluir o meu propósito.

Com os melhores cumprimentos,

ANEXO 3

AUTORIZAÇÃO DA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS



Ministério Educação
Direcção Regional Educação Alentejo

Exm^o Senhor(*)
AC/ Prof. António Luís Rocha Sequeira
Escola Secundária Mouzinho da Silveira
Avenida do Bonfim

7300 067 Portalegre

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência
Of. 140 - 2011

Classif.
7.1.2.2

Data
15-03-2011

Assunto : Trabalho de investigação

Na sequência do seu pedido, apresentando nesta Escola, relacionado com a realização de entrevistas aos professores Coordenadores de Departamento, informa-se que não temos nada a opor, devendo, contudo, obter junto de cada um dos professores a sua disponibilidade para a concretização das referidas entrevistas.

Com os melhores cumprimentos,

 O Director

ANEXO 4
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 1



TRANSCRIÇÃO DA E1

1. Qual é a sua situação profissional?

R: Sou Professora do Quadro de Escola.

2. A que grupo pertence?

R: Pertenço ao grupo 620 (Educação Física).

3. Quantos anos tem de serviço?

R: Tenho 29 anos de serviço lectivo.

4. Há quantos anos trabalha nesta escola?

R: Trabalho nesta Escola há 27 anos.

5. Já alguma vez foi Coordenador(a) de Departamento? Se sim, há quantos anos?

R: Sim, no mandato anterior.

6. Há quantos anos exerce a função de Coordenador(a) de Departamento?

R: Há sensivelmente 4 anos

7. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Se sim, quais?

R: Fui Delegada de Grupo há vários anos atrás e desempenhei funções de assessora do Conselho Executivo durante 9 anos.

8. Que grupos disciplinares compõem o Departamento que coordena? Quantos docentes é que compõem o Departamento?

R: O Departamento é composto por 13 docentes dos grupos de recrutamento 530, 600 e 620, que correspondem a Educação Tecnológica, Artes Visuais e Educação Física.

9. Estava à espera de ser designado(a)? Porquê?

R: Bem, dado o reduzido número de professores do quadro que eram titulares, na altura, no Departamento e com a experiência anterior, era uma possibilidade a considerar.

10. Por que motivo(s) considera que foi designado(a)?

R: Porque me foram reconhecidas capacidades e competências para continuar a desempenhar o cargo.

11. Gosta de desempenhar este cargo?

R: Sim, gosto de o desempenhar.

11.1. Quais os aspectos mais aliciantes?

R: O poder representar e defender o Departamento junto dos órgãos de gestão hierarquicamente superiores.

11.2. E os mais desgastantes?

R: Nenhum em particular.

12. Que critérios considera que se devem ter em conta para a escolha do Coordenador(a) de Departamento?

R: Sobretudo capacidade de relacionamento interpessoal e disponibilidade para exercer o cargo.

13. Para além da designação, a forma consagrada pela lei, poderia haver outras formas de fazer a escolha do Coordenador(a) de Departamento? Quais?

R: Acho que sim, por exemplo a eleição ou a rotatividade entre os elegíveis do Departamento.

14. Qual lhe parece ser a mais adequada? Porquê?

R: Atendendo à conjuntura actual penso que a designação é a melhor forma uma vez que o Director é eleito mediante apresentação de um Programa. Assim a escolha dos seus Coordenadores faz mais sentido, porque serão aqueles que, sendo da confiança dele, o poderão ajudar a concluir esse mesmo Programa.

15. *Porque é que acha que foi designado(a) pelo(a) Director(a) para desempenhar este cargo?*

R: Por me identificar com o Projecto de Intenções do Director.

16. *Onde e quando transmite aos professores do Departamento as informações do Conselho Pedagógico?*

R: Geralmente, em reuniões de Departamento convocadas pelo Director.

17. *E as informações da direcção da escola, como chegam até ao Departamento?*

R: Quando são informações de carácter urgente e na impossibilidade de contactar e/ou juntar todos os docentes do Departamento com a brevidade necessária, o envio de mensagens por correio electrónico é a solução que mais utilizo.

18. *Como Coordenador(a), tem alguma participação na distribuição de serviço lectivo? Se sim, como? Se não, gostaria de ter e porquê?*

R: Não tenho participação directa na distribuição do serviço lectivo, nem sinto necessidade de a ter, já que é o Director quem tem a seu cargo essa tarefa. Possui todos os dados necessários que lhe permitem dar cumprimento a todas as determinações definidas para o efeito.

19. *No seu Departamento coordena os procedimentos pedagógico-didácticos e outras formas de actuação entre os professores? Em caso afirmativo, como é feita essa coordenação?*

R: Não tem sido uma prática muito consistente ao longo do ano uma vez que é quase sempre centrada nas reuniões iniciais de preparação de cada ano lectivo.

20. *No Departamento, faz-se alguma supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade? Se sim, de que forma?*

R: Essa tarefa é da inteira responsabilidade do coordenador ou responsável de cada área disciplinar. Como tal, é ele que nas reuniões preparatórias de cada ano lectivo a faz por isso não tenho qualquer influência na forma como as planificações são feitas, até porque desconheço as orientações específicas de cada grupo de recrutamento que integram este departamento curricular.

21. *No Departamento existe alguma verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola? Se sim, de que forma é feita?*

R: Dado que o corpo docente da Escola é bastante estável e o Departamento não foge a esta regra, a tarefa de adequação das planificações está facilitada na medida em que o conhecimento prévio dos alunos é uma realidade.

22. *É realizada alguma reflexão, em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos? Se sim, de que forma? Com que frequência?*

R: Em todos os períodos lectivos é feita, em reunião de Departamento, uma reflexão sobre os resultados das avaliações dos alunos, primeiro na generalidade e posteriormente incidindo sobre as disciplinas leccionadas pelo Departamento, tomando como base documentos facultados pela Direcção da Escola.

23. *Em Departamento, tomam-se decisões sobre que medidas tomar para melhorar as aprendizagens dos alunos? Se sim, como?*

R: Essas decisões são tomadas por cada área disciplinar em reuniões específicas para esse fim, onde se definem e/ou se reformulam as estratégias a utilizar, face aos resultados obtidos e os objectivos a atingir.

24. *Promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade? Em caso afirmativo, como se operacionaliza?*

R: Sim, dentro da minha área disciplinar, Educação Física, onde para além de planificações conjuntas são, por vezes, partilhadas aulas entre docentes que leccionam em simultâneo o mesmo ano de escolaridade. Nos outros grupos apenas sugiro que o façam, mas não “obrigo”, nem tão pouco averiguo se o fazem. Temos de confiar na capacidade de trabalho e profissionalismo dos colegas.

25. *Promove a partilha de boas práticas entre os docentes? Se sim, como o faz?*

R: Não de forma directa. De qualquer forma, não sei como o poderia fazer...

26. *Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Por parte de quem?*

R: Neste Departamento que se reveste de características particulares pois reúne as Artes e a Educação Física, esse acompanhamento é feito mais em jeito de parceria, entre docentes que leccionam o mesmo nível.

27. *Costuma apoiar os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?*

R: Sim, a disponibilidade é permanente quer ao nível da planificação, que é sempre feita em conjunto, quer na resolução/ultrapassagem de quaisquer problemas ou dúvidas que surjam.

28. *Faz algum tipo de integração dos novos docentes do Departamento na Escola? De que forma?*

R: Considero muito importante a integração dos novos docentes não só ao nível profissional mas também a nível pessoal. O simples facto de se estar de novo numa escola, só por si, já é um factor de constrangimento pelo que a integração no seio da comunidade escolar pode contribuir de forma decisiva para o bem-estar e consequentemente para um bom desempenho dos novos docentes. O “sentir-se em casa” é fundamental.

29. *A participação dos docentes do Departamento no Plano Anual de Actividades é acompanhada? Por quem e como?*

R: As áreas disciplinares propõem um conjunto de actividades a incluir no PAA que são posteriormente coligidas pela Coordenadora do Departamento, em documento próprio que fará chegar ao Conselho Pedagógico.

30. *Incentiva a cooperação entre os docentes do Departamento com vista a garantir a articulação curricular? Como?*

R: Sempre que possível, dentro de cada área disciplinar, a partilha de experiências incluindo a participação conjunta de turmas em actividades comuns é uma prática utilizada.

31. *Procura definir formas de cooperação entre os vários Departamento da escola? Como?*

R: Não.

32. *Procede ao diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes do Departamento? Como o faz?*

R: Esse é um levantamento que é feito de forma regular e incluído no relatório final de Coordenação de Departamento.

33. *Enquanto coordenador, já observou aulas dos docentes? Se sim, diga em que contexto isso ocorreu.*

R: Sim, observei aulas de quatro docentes, três dos quais na situação de contratados, nos dois anos lectivos anteriores.

34. *Considera essa tarefa importante? Porquê?*

R: A observação directa, neste caso a observação de aulas, é um instrumento fundamental em qualquer processo de avaliação.

35. *Já se disponibilizou para que as suas aulas possam ser observadas pelos seus colegas? Porquê?*

R: Dadas as características específicas da disciplina que lecciono, Educação Física, que pressupõe a partilha constante de espaços desportivos com outros colegas, a questão da observação “natural” de aulas faz parte do nosso dia-a-dia pelo que não a consideramos como uma inovação decorrente do processo avaliativo.

36. *Considera importante fazê-lo? Porquê?*

R: É importante porque a partilha de experiências é sempre proveitosa e enriquecedora para todos os envolvidos.

37. *Acha que, de acordo com o papel que tem na Escola, o Coordenador tende a ser visto pelos seus pares como um modelo de boas práticas educativas?*

R: Creio que sim.

38. *Das competências atribuídas ao Coordenador de Departamento, e das quais já falámos anteriormente, quais aquelas que considera mais importantes? Porquê?*

R: Considero que todas as competências são importantes pois é o seu somatório que define e caracteriza o Coordenador de Departamento.

39. Já ouviu falar de Mediação Escolar? Se sim, considera-se um mediador?

R: Sim, ouvi falar e penso que embora não sendo verdadeiramente mediadora, possuo algumas das características.

40. Considerando-se um mediador, em que sentido e em relação a quê ou a quem poderá exercer essa função?

R: Sou, enquanto pessoa, alguém que procura manter-se neutra em situação de conflitos mas disposta a mediar as partes, de forma imparcial, para que possam chegar à sua resolução, mas não me considero uma mediadora.

41. Considera que os Coordenadores de Departamento deveriam promover mais a mediação escolar? Porquê?

R: Penso que poderiam fazê-lo, dentro de certos limites até porque alguns dos conflitos em meio escolar também surgem no seio dos Departamentos.

42. Tem a noção da importância do seu cargo enquanto estrutura da gestão intermédia? Porque o considera importante?

R: Para mim a importância do cargo de Coordenador de Departamento como estrutura de gestão intermédia prende-se com o facto de poder desenvolver a minha actuação no âmbito da cooperação entre os docentes que compõem o Departamento e destes com o Conselho Pedagógico e com a Direcção da Escola, procurando assegurar a adequação do processo de ensino e aprendizagem às características e necessidades dos alunos.

43. Acha que os professores do Departamento lhe obedecem por ser coordenador(a) ou por ser quem é?

R: A relação Coordenador de Departamento/Departamento não é uma relação de obediência mas sim de colaboração/cooperação/diálogo que é o que se verifica no meu departamento.

44. *Considera que tem alguma influência na escola? Se sim, em que órgãos, estruturas ou actores?*

R: Não considero que tenha qualquer influência especial a não ser o facto de ser bem aceite por toda a comunidade escolar.

45. *As reuniões de Departamento que promove decorrem de acordo com o que preparou?*

R: Sim, mas há sempre espaço para discutir outros assuntos fora da ordem de trabalhos que sejam propostos pelos membros do Departamento e se considerem oportunos.

46. *Qual a duração média das Reuniões de Departamento? Acha que poderiam demorar menos? Se sim, ao que se deve o prolongamento?*

R: Duram, em termos médios, entre 1 hora e meia a 2 horas, dependendo dos assuntos em agenda e demoram apenas o tempo necessário.

47. *Depois das Reuniões de Departamento, qual é o sentimento ou emoção que sente?*

R: Cada reunião é uma reunião e, embora correndo sempre dentro da normalidade, o sentimento no final de cada uma delas depende, essencialmente, dos assuntos tratados. No entanto fica sempre a sensação de “dever cumprido”.

48. *Acha que os professores, quando solicitados por si, participam activamente nos assuntos e projectos que sugere? Se não, qual poderá ser a razão?*

R: Regra geral sim, participam activamente.

49. *Fomenta a participação e discussão de dinâmicas sobre o processo ensino-aprendizagem? Com que frequência?*

R: Sempre que é oportuno.

50. *Relativamente ao perfil do coordenador(a) de Departamento, qual é característica que considera mais importante?*

R: Capacidade de relacionamento interpessoal e disponibilidade para exercer o cargo.

51. *No que consiste para si a liderança?*

R: Liderança, neste contexto, é a capacidade de, através da motivação (de forma eticamente correcta), transformar numa *equipa* um grupo de pessoas que procura atingir objectivos comuns.

52. *Como se auto-avalia enquanto Coordenador(a) de Departamento?*

R: Considero-me uma Coordenadora de Departamento que cumpre as suas funções com dedicação e empenho.

53. *Tendo em conta o modelo que vigorou até ao novo estatuto, acha que os coordenadores acompanhavam e orientavam, se necessário, a prática pedagógica dos colegas? Como?*

R: Penso que a disponibilidade de qualquer Coordenador nunca esteve limitada pelo modelo anterior. Podia fazê-lo sempre que entendesse necessário ou fosse solicitado para tal, assim houvesse vontade mútua. A forma como o faz agora é que pode ser mais visível e formal.

54. *Pensa que os coordenadores estavam limitados na sua acção por não assistirem às aulas dos colegas? Porquê?*

R: Não, desde que existisse uma boa relação profissional e diálogo entre eles.

55. *Considera que os coordenadores eram vistos como líderes? Porquê?*

R: Uns sim e outros não. As suas características profissionais e pessoais é que são determinantes e não os modelos em vigor.

56. *Tendo em conta as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente, diga se concorda, ou não, com a intervenção do Coordenador(a) de Departamento na avaliação do desempenho dos docentes. Em caso afirmativo, em que domínio(s) acha que o Coordenador(a) deve intervir? Porquê?*

R: O Coordenador de Departamento não deixa de ser mais um entre os seus pares o que pode tornar a situação um pouco delicada.

57. *Considera que, a partir de agora, qualquer professor pode ser um bom Coordenador(a) de Departamento? Porquê?*

R: Nem a partir de agora nem antes pois nem todos reúnem as características e requisitos necessários ao bom desempenho dessas funções.

58. Parece-lhe que a capacidade de liderança passa a ser uma qualidade importante para o exercício das funções de Coordenador(a)? Porquê?

R: Penso que sim porque será facilitadora da obtenção de uma escola de sucesso.

59. E a formação em supervisão, considera-a importante para o exercício dessa função? Porquê?

R: Do ponto de vista pedagógico penso que poderá ser importante para o desenvolvimento profissional dos professores no entanto não sei se será dos aspectos mais relevantes para o exercício da função de Coordenador de Departamento.

60. Para além desta, considera importante terem outra formação específica para poderem desempenhar o cargo? Se sim, em que domínios?

R: Não sei.

61. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos ao desempenho eficaz do cargo de Coordenador(a) de Departamento?

R: Em escolas com um corpo docente não muito numeroso e uma vontade colectiva de melhorar o seu desempenho não creio que existam muitos obstáculos.

ANEXO 5
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 2



TRANSCRIÇÃO DA E2

1. Qual é a sua situação profissional?

R: Sou Professor do Quadro de Escola

2. A que grupo pertence?

R: Pertenço ao Grupo de Recrutamento 430, que é Economia e Contabilidade.

3. Quantos anos tem de serviço?

R: Tenho 28.

4. Há quantos anos trabalha nesta escola?

R: Há 23.

5. Já alguma vez foi Coordenador(a) de Departamento? Se sim, há quantos anos?

R: Já tinha sido coordenador de departamento, há um mandato antes deste, mais ou menos há 6 anos.

6. Há quantos anos exerce a função de Coordenador(a) de Departamento?

R: Este é o segundo mandato, por isso... há 4 anos.

7. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Se sim, quais?

R: Já. Já fui membro do então Conselho Directivo e delegado de grupo.

8. Que grupos disciplinares compõem o Departamento que coordena? Quantos docentes é que compõem o Departamento?

R: Coordeno os grupos de Economia e Contabilidade, Filosofia e História. Educação Moral, religiosa Católica faz parte do grupo de Filosofia. Ao todo são 24 docentes.

9. Estava à espera de ser designado(a)? Porquê?

R: Estava, porque já lá tinha estado e previa que houvesse uma continuidade do trabalho que tinha desenvolvido.

10. Por que motivo(s) considera que foi designado(a)?

R: Para além da razão que indiquei anteriormente considero que, perante as possibilidades que o director teria equacionado, eu estaria bem posicionado para poder exercer este cargo. Eu acho que aquele que designa olha para aqueles que pode e destes 4 ou 5 vê aquele que poderá ter uma relação... Havia uma tradição de conflito instituído no departamento e eu acho que o director, de entre todos os colegas deste departamento, considerou que eu seria aquele que não gerasse tantos conflitos de forma a poder ter uma actuação mais consentânea no departamento. Para além disso tenho um trabalho continuado na escola que leva a que todos reconheçam competência e capacidade de trabalho.

11. Gosta de desempenhar este cargo?

R: Não, não gosto. Porque seria preciso um grande empenhamento para alterar uma série de mecanismos e eu perante a acomodação dos meus colegas, não insisto...

11.1. Assim, valerá a pena perguntar quais os aspectos que considera mais aliciantes?

R: Não vale a pena, não gosto.

11.2. E os mais desgastantes?

R: Há um acomodamento que vem de trás e existem certas práticas que... e tudo o que sejam tentativas para introduzir alguma fórmula diferente, encontra-se uma resistência enorme o que leva a um sentimento de frustração. Qualquer tentativa de inovação é imediatamente bloqueada e como tal, perante isto, nem sequer insisto... As pessoas pensam, de um modo geral, que... as coisas estão bem assim, estando bem ou mal e por isso não vale a pena insistir... Por exemplo, uma reunião só faz sentido para mim se as pessoas a prepararem, se lerem os documentos e sistematicamente quando as reuniões começam a generalidade das pessoas não fazem ideia do que se está a falar. O departamento tem um espaço no moodle onde estão todos os documentos e as pessoas, pura e simplesmente, ignoram-no e perante isto não há reuniões produtivas.

12. Que critérios considera que se devem ter em conta para a escolha do Coordenador(a) de Departamento?

R: Para mim, se eu tivesse que designar um coordenador, teria de ser uma pessoa com uma grande capacidade de trabalho e com uma ideia positiva que fosse capaz de apresentar sugestões para melhorar os aspectos essenciais, nomeadamente pedagógicos, daquilo que para mim tem a importância maior, que é a partilha e o encontro de experiências que infelizmente não se faz entre os docentes.

13. Para além da designação, a forma consagrada pela lei, poderia haver outras formas de fazer a escolha do Coordenador(a) de Departamento? Quais?

R: Poderia haver uma, que seria a candidatura, onde apresentaria um projecto e um conjunto de ideias que o levasse ao escrutínio da direcção.

14. Qual lhe parece ser a mais adequada? Porquê?

R: Ora... entre a eleição, designação e candidatura não sei qual seria a mais adequada... não pensei seriamente nisso. Contudo acho que as pessoas devem estar com convicção nos lugares, não deve ser por favor. As pessoas devem assumir as suas responsabilidades e compromissos.

15. Porque é que acha que foi designado(a) pelo(a) Director(a) para desempenhar este cargo?

R: Pronto, porque como já tinha dito, julgo que possuo algumas características de personalidade e profissionais que são reconhecidas pelo director como condições necessárias para poder desempenhar esta função.

16. Onde e quando transmite aos professores do Departamento as informações do Conselho Pedagógico?

R: Através da plataforma moodle, está lá tudo, não há ninguém que possa dizer que percebeu alguma coisa mal. Nas reuniões transmito apenas aquelas que considero essenciais, não perdendo tempo com questões frugais ou com banalidades.

17. E as informações da direcção da escola, como chegam até ao Departamento?

R: Quanto a isso, quando o Sr. Director quer transmitir informações, manda-as aos professores. Às vezes o director nas reuniões de Conselho Pedagógico, dá alguns recados de alguns professores, mas eu não me comprometo com elas, porque não consigo transmitir fielmente o ponto de vista do director. Se há professores que chegam sistematicamente atrasados às aulas, não tenho de ser eu a transmitir o sentimento do director. É um tipo de informação à qual eu não presto a devida atenção tal como presto a outras.

18. Como Coordenador(a), tem alguma participação na distribuição de serviço lectivo? Se sim, como? Se não, gostaria de ter e porquê?

R: Tenho uma participação formal que não a efectiva. É-me comunicado num determinado momento do ano o nível de disciplinas que se vai haver, mas não sou metido nem achado no processo. Apenas transmito ao director as preferências que os professores me comunicam, ainda que acha preferências estabelecidas.

19. No seu Departamento coordena os procedimentos pedagógico-didácticos e outras formas de actuação entre os professores? Em caso afirmativo, como é feita essa coordenação?

R: Há uma estruturação de procedimentos que se segue, teoricamente eu apenas me limito a verificar e perguntar se eles estão de acordo com o estabelecido. De qualquer forma, esses procedimentos são operacionalizados em cada área disciplinar. Há um coordenador, que é o da respectiva área, que se responsabiliza por eles. É ele que é o responsável por fazer cumprir com o que está estabelecido e transmite-me se sim ou não.

20. No Departamento, faz-se alguma supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade? Se sim, de que forma?

R: No departamento em si não. Tal como disse é o coordenador da área disciplinar que se encarrega de o fazer com os professores envolvidos e que depois transmite ao coordenador de departamento.

21. No Departamento existe alguma verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola? Se sim, de que forma é feita?

R: Não. Quando se fazem é também na área disciplinar.

22. *É realizada alguma reflexão, em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos? Se sim, de que forma? Com que frequência?*

R: Faz-se por solicitação do director e para análise no conselho pedagógico em determinadas alturas do ano. Há um sistema aqui do levantamento das classificações por período das quais se faz um balanço no pedagógico e que é sistemático.

23. *Em Departamento, tomam-se decisões sobre que medidas tomar para melhorar as aprendizagens dos alunos? Se sim, como?*

R: Não. Isso fica ao critério de cada professor ou então será feita a nível da área disciplinar. Existe uma ênfase muito grande no trabalho realizado na área disciplinar. As reuniões de Departamento são, normalmente, muito ligeiras. Deixa-se o conteúdo e o trabalho específico para trabalhar na área de forma a não estar a ocupar o tempo dos demais.

24. *Promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade? Em caso afirmativo, como se operacionaliza?*

R: Faz-se de forma muito intermitente, não é um vector estratégico que privilegie. Quando surge a possibilidade por qualquer afinidade entre os professores, isso faz-se. Há por exemplo alguns professores que acompanham as aulas de outros professores, independentemente de estarem a ser avaliados ou não, apenas para haver uma troca de informações e de impressões acerca daquilo que se passou.

25. *Promove a partilha de boas práticas entre os docentes? Se sim, como o faz?*

R: É desta forma que promovo a referida prática entre os docentes. Mas volto a referir que só no caso em que existem afinidades ou convergência de interesses entre os professores. Há uma, por exemplo e que eu acho muito interessante que é... eu tenho duas turmas que estão em conectadas na plataforma moodle, todos os trabalhos, todas as propostas de actividades estão lá. Eu tenho colegas que são visitantes desta plataforma e até estão inscritos, ou seja, qualquer trabalho que ali meta para os alunos, estou a partilhá-los com os docentes. Que eu saiba, não há outros professores a fazer a mesma coisa.

26. *Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Por parte de quem?*

R: Não sei... Eu pelo menos em departamento não costumo fazer isso.

27. *Costuma apoiar os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?*

R: Olha! Primeiro as pessoas têm de reconhecer que têm dificuldades. Professores inexperientes não há muito porque o corpo docente do departamento é estável. De qualquer forma, as dificuldades que se sentem têm de ser exteriorizadas e os professores têm muito medo de se expor...

28. *Faz algum tipo de integração dos novos docentes do Departamento na Escola? De que forma?*

R: Normalmente os professores actualmente são colocados nesta escola por duas ou três horas para substituir alguém temporariamente, pelo que não se proporciona este tipo de relação. De qualquer das formas, quando acontecem estes casos, remeto sempre para o coordenador da área.

29. *A participação dos docentes do Departamento no Plano Anual de Actividades é acompanhada? Por quem e como?*

R: Não. No final há um relatório que tem de ser feito e o acompanhamento é feito apenas por essa via. De forma sistemática não há nenhum dispositivo que o permita fazer. Neste momento não consigo dizer o que estava proposto fazer e o que foi feito ou o que está para acontecer, porque não tenho condições de saber isso.

30. *Incentiva a cooperação entre os docentes do Departamento com vista a garantir a articulação curricular? Como?*

R: Não, não. Não incentivo nada disso.

31. *Procura definir formas de cooperação entre os vários Departamento da escola? Como?*

R: Essas formas de cooperação quando surgem são espontâneas: Às vezes algumas actividades entroncam e é assim que isso acontece, mas não há um sistema para regularizar essa cooperação.

32. *Procede ao diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes do Departamento? Como o faz?*

R: Sim. Só que aí há um problema. Essas necessidades estão identificadas, mas depois há uma falta de resposta muito grande, para lá dos Quadros Interactivos, não se vê mais nada. Esse diagnóstico é feito por indagação. Pergunto às pessoas quais são as áreas em que estão mais carentes e registo as suas respostas.

33. *Enquanto coordenador, já observou aulas dos docentes? Se sim, diga em que contexto isso ocorreu.*

R: Assisti a aulas de professores enquanto avaliador.

34. *Considera essa tarefa importante? Porquê?*

R: Eu acho que sim. Acho que é uma prática fundamental assistir às aulas uns dos outros. Pela mesma razão que os médicos assistem às operações dos colegas, pela mesma razão que um advogado tem de assistir à performance do colega no tribunal... para partilhar, discutir e aprender as práticas que ele próprio não se apercebe dando as aulas sozinho. Discutir o que se falhou e o que se pode potenciar. Daí pode surgir uma observação oportuna que pode mudar a didáctica ou a forma como se dá aulas. (Deu um exemplo particular).

35. *Já se disponibilizou para que as suas aulas possam ser observadas pelos seus colegas? Porquê?*

R: Sim, é claro.

36. *Considera importante fazê-lo? Porquê?*

R: É óbvio. Porque daí resulta a tal partilha e aprendizagem de que falei.

37. *Acha que, de acordo com o papel que tem na Escola, o Coordenador tende a ser visto pelos seus pares como um modelo de boas práticas educativas?*

R: Não direi se sou um modelo mas... tenho a consciência de que as pessoas vêem em mim uma pessoa que... Ser um modelo é um pouco excessivo, mas reconheço que as pessoas reconhecem em mim alguma qualidade e competência.

38. *Das competências atribuídas ao Coordenador de Departamento, e das quais já falámos anteriormente, quais aquelas que considera mais importantes? Porquê?*

R: Para estabelecer uma relação humana o coordenador tem de ser uma pessoa que tem de ter uma capacidade de tolerância, paciência, de saber ouvir, de saber escutar e de estar preparado para a diversidade que tem ali de pessoas que têm ritmos e frustrações sobre o ensino completamente diferentes.

39. *Já ouviu falar de Mediação Escolar? Se sim, considera-se um mediador?*

R: Já, mas também não sei concretamente... e ser capaz de explicar bem a ideia sobre o que será a mediação escolar.

40. *Considerando-se um mediador, em que sentido e em relação a quê ou a quem poderá exercer essa função?*

R: Em função da ideia que tenho, eu acho que sou um pouco. Principalmente quando vejo as pessoas a entrarem em conflito aquilo que eu procuro é desvalorizar e desdramatizar a situação, não exacerbar. Um mediador acho que deve ser alguém que, perante uma situação de litígio, não incendeia mais o ambiente, mas procura relativizar a importância dele. Eu faço isto em relação a todos, mas principalmente nos casos das relações dos coordenadores de área e os respectivos professores.

41. *Considera que os Coordenadores de Departamento deveriam promover mais a mediação escolar? Porquê?*

R: Eu acho que sim, agora como se faz já me ultrapassa um pouco. Mas acho que qualquer um e mais um coordenador deverá retirar a carga dramática de qualquer situação com a qual se depare.

42. *Tem a noção da importância do seu cargo enquanto estrutura da gestão intermédia? Porque o considera importante?*

R: Eu acho que tenho a noção, agora... Não se deve exercer para fazer uma acção de policiamento, nem para fazer um trabalho de uniformização dos procedimentos, para ver se toda a gente está a fazer as coisas que devem, mas para criar aquilo que eu acho que é fundamental que é um núcleo comum e garantir uma margem de diversidade nas práticas. Há pessoas que detestam computadores, há pessoas que detestam papéis, há pessoas que

detestam prazos e há outras pessoas que é exactamente o contrário. Perante esta diversidade tem que se criar uma margem para que as pessoas se sintam bem garantindo esse núcleo central da disciplina, tudo o mais tem de ser diversificado.

43. *Acha que os professores do Departamento lhe obedecem por ser coordenador(a) ou por ser quem é?*

R: Ai, as pessoas não me obedecem... Eu também não mando nem imponho, eu faço sugestões e a grande parte das pessoas fazem se o entenderem.

44. *Considera que tem alguma influência na escola? Se sim, em que órgãos, estruturas ou actores?*

R: Sim, tenho. Tenho bastante influência no Conselho Pedagógico

45. *As reuniões de Departamento que promove decorrem de acordo com o que preparou?*

R: De um modo geral, decorrem sempre de acordo com a ordem pre-estabelecida.

46. *Qual a duração média das Reuniões de Departamento? Acha que poderiam demorar menos? Se sim, ao que se deve o prolongamento?*

R: Sempre menos de duas horas e é a duração suficiente para tratar o que normalmente se tem a tratar, mais do que isso é contraproducente, até porque a ordem de serviço é sempre partilhada e as pessoas já sabem das informações e têm uma responsabilidade nos temas que abordam. Ninguém tem a veleidade de tratar de assuntos que não estejam definidos para a reunião. Este não é nenhum encontro social...

47. *Depois das Reuniões de Departamento, qual é o sentimento ou emoção que sente?*

R: De um modo geral sinto. Há sempre uma informação que é mal recebida, um assunto que ficou mal esclarecido e que pode suscitar alguma animosidade, mas não é frequente.

48. *Acha que os professores, quando solicitados por si, participam activamente nos assuntos e projectos que sugere? Se não, qual poderá ser a razão?*

R: Há gente que nunca participa. Porque é mais cómodo alienar-se do que inteirar-se. Os maus profissionais existem e existirão sempre. O corpo docente do meu departamento é

extremamente acomodado, e desculpa-me a expressão, mas estão “brutalmente” acomodados. Têm o registo da presença nas reuniões, mas não estão presentes.

49. *Fomenta a participação e discussão de dinâmicas sobre o processo ensino-aprendizagem? Com que frequência?*

R: Não promovo, porque não iria ser bem aceite. Quando sugiro alguma coisa que foge ao decurso normal das situações, aquilo ao que estão habituados, a tendência imediata é inverter a lógica do discurso. Eu procuro e tento transmitir a lógica que é: se eu tenho alunos que não trabalham, não vou perder tempo a descrever o que os alunos não fazem, o que eu quero é saber o que posso fazer para eles trabalharem. Mas quando procuro saber o que posso fazer para que os alunos estejam cinco minutos a trabalhar, é quando os professores se calam. Perde-se demasiado tempo na narração e não na acção. Eu devia criar um espaço e dizer “agora vamos falar das nossas práticas docentes” para este grupo, curso ou turma, mas não o faço, porque iria ser mal sucedido.

50. *Relativamente ao perfil do coordenador(a) de Departamento, qual é característica que considera mais importante?*

R: Eu acho que a empatia é fundamental. O resto depois provavelmente virá por acréscimo. Ainda que tenha de, naturalmente, ter uma formação científica adequada por causa da avaliação que tem de fazer dos colegas e alguma experiência profissional para saber o que está e o que pode fazer, tem de ter uma ideia do sistema, não é. Mas a empatia é fundamental, porque um coordenador pode ter as outras qualidades mas se não tiver essa, cria-se ali um ambiente de guerrilha constante... e já não se consegue fazer absolutamente nada.

51. *No que consiste para si a liderança?*

R: A liderança é fazer aquilo que se quer que os outros façam. Fazer também o trabalho sujo.

52. *Como se auto-avalia enquanto Coordenador(a) de Departamento?*

R: Há anos em que estou mais relaxado, outros em que estou mais empenhado, mas sou um pouco desorganizado. Não considero que esteja a desempenhar um bom trabalho, por causa do que há pouco falava do atavismo e da lógica da contestação... não quero ficar

esquizofrénico... É muito comum que uma medida que se procure implementar hoje, só se consiga objectivamente pô-la a funcionar passados três anos. Desenvolveu-se nesta escola uma cultura tal de obstrução áquilo que se considera normal acontecer e uma resistência à inovação aflitiva e perante esta situação torna-se muito desgastante remar contra a maré.

53. *Tendo em conta o modelo que vigorou até ao novo estatuto, acha que os coordenadores acompanhavam e orientavam, se necessário, a prática pedagógica dos colegas? Como?*

R: Eu sempre senti que havia um funcionamento muito burocratizado. A forma desse acompanhamento era através do cumprimento daquilo que estava escrito... mais do que isso não sei se se fazia mais alguma coisa.

54. *Pensa que os coordenadores estavam limitados na sua acção por não assistirem às aulas dos colegas? Porquê?*

R: Sempre houve muito receio da exposição dos seus problemas. Sempre se ocultou as situações mais penosas, como se os outros também não as tivessem. Não sei se seria uma limitação e se agora se consegue fazer alguma coisa. Penso que há muito o sentir de que a sala de aula é um espaço reservado, que é do professor e que qualquer elemento estranho irá contaminar o ambiente.

55. *Considera que os coordenadores eram vistos como líderes? Porquê?*

R: De um modo geral acho que sim, porque as pessoas precisam de um líder. Se eu tiver um líder sinto-me mais seguro e capaz de fazer outras coisas.

56. *Tendo em conta as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente, diga se concorda, ou não, com a intervenção do Coordenador(a) de Departamento na avaliação do desempenho dos docentes. Em caso afirmativo, em que domínio(s) acha que o Coordenador(a) deve intervir? Porquê?*

R: Pois, eu penso que a avaliação, independentemente do que está estabelecido, tem de ter a contribuição daqueles que lidam com as pessoas. A avaliação não se faz em abstracto, a contribuição de quem ali está.

57. *Considera que, a partir de agora, qualquer professor pode ser um bom Coordenador(a) de Departamento? Porquê?*

R: Não. Há pessoas que nunca serão boas coordenadoras de departamento, porque as competências esvaem-se em outros interesses que não na dedicação que este cargo exige.

58. *Parece-lhe que a capacidade de liderança passa a ser uma qualidade importante para o exercício das funções de Coordenador(a)? Porquê?*

R: Sim, tem de haver capacidade de liderança. Tem de haver uma actuação de quem ali está. Ser capaz de pedir satisfação às pessoas, interpelar as pessoas e fazer as coisas. Fazer com que os outros reconheçam que se tem de fazer o que se propõe fazer.

59. *E a formação em supervisão, considera-a importante para o exercício dessa função? Porquê?*

R: Eu acho que a formação em qualquer área é importante, mais ainda esta se o modelo de avaliação se mantiver.

60. *Para além desta, considera importante terem outra formação específica para poderem desempenhar o cargo? Se sim, em que domínios?*

R: Das que já falámos, acrescentaria também a capacidade de mediação. É muito importante que um coordenador seja capaz de se relacionar com as pessoas e, neste cargo principalmente, que seja capaz de se manter neutral. De resto não sei, não faço ideia.

61. *Na sua opinião, quais são os principais obstáculos ao desempenho eficaz do cargo de Coordenador(a) de Departamento?*

R: O principal obstáculo é cumprir os procedimentos com eficácia porque partem muito da burocracia. Outra é do atavismo dos professores e da acomodação em que estão instalados que não correspondem às expectativas. Não posso pedir nada a um professor se sei que logo à partida ele não o vai realizar. Os professores estão fechados muito sobre si próprios. Por isso outra dificuldade poderá ser também a estabilidade do corpo docente, porque resistem muito à inovação e ao desenvolvimento de outras práticas docentes.

ANEXO 6
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 3



TRANSCRIÇÃO DA E3

1. Qual é a sua situação profissional?

R: Sou professora do quadro de escola

2. A que grupo pertence?

R: Pertenço ao grupo 510, Física e Química.

3. Quantos anos tem de serviço?

R: Tenho 37 anos de serviço, hei-de fazer 38 este ano.

4. Há quantos anos trabalha nesta escola?

R: Muitos. Desses 37 só estive fora dois, por isso estou nesta escola há 35 anos.

5. Já alguma vez foi Coordenador(a) de Departamento? Se sim, há quantos anos?

R: Sim, tinha sido antes deste modelo para além de ter sido delegada de grupo.

6. Há quantos anos exerce a função de Coordenador(a) de Departamento?

R: Não sei bem há quantos anos... estou há dois neste e mais os anos do mandato anterior.

7. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Se sim, quais?

R: Já fui delegada de grupo, para além de directora de turma.

8. Que grupos disciplinares compõem o Departamento que coordena? Quantos docentes é que compõem o Departamento?

R: São seis os grupos que coordeno. O grupo 500 de Matemática, o 510 de Física e Química, 520 de Biologia e Geologia, o 530, Educação Tecnológica, 540 Electrotecnia e 550 de Informática. Os professores que têm componente lectiva, ao todo, somos 28. O

director da escola também pertence a este grupo mas, dadas as funções, não faz parte dele.

9. Estava à espera de ser designado(a)? Porquê?

R: Não, não esperava. Porque não me interessava, na medida em que o desempenho deste cargo é bastante exigente e desgastante e não sei se às vezes me sinto preparada para responder a determinadas questões.

10. Por que motivo(s) considera que foi designado(a)?

R: Não sei ao certo mas se calhar pelos anos de experiência

11. Gosta de desempenhar este cargo?

R: Sim e não...

11.1. Quais os aspectos mais aliciantes?

R: É o contacto que estabelecemos com as pessoas, é o aspecto humano e relacional que mais me seduz e que acho muito importante. Nós temos muitas áreas diferentes e é bom saber e estabelecer essa ligação entre todos.

11.2. E os mais desgastantes?

R: São aqueles condicionados pelo facto de haver situações que correm menos bem. Quando isso acontece há que saber gerir essas relações e as relações humanas são muito complicadas, por isso o desgaste acontece na gestão que se tem de fazer necessariamente para levar avante os objectivos que se pretendem.

12. Que critérios considera que se devem ter em conta para a escolha do Coordenador(a) de Departamento?

R: Acho que deve contar um bocado a experiência, mas também o factor das relações humanas, saber gerir essas relações de modo positivo e ser compreensivo... pronto o aspecto humano acho que é sempre importante, para além de saber comunicar e estabelecer boas redes comunicacionais e interactivas.

13. Para além da designação, a forma consagrada pela lei, poderia haver outras formas de fazer a escolha do Coordenador(a) de Departamento? Quais?

R: Acho que seria muito importante haver uma formação específica para o desempenho deste cargo ou outros semelhantes

14. Qual lhe parece ser a mais adequada? Porquê?

R: Bem, tal como está actualmente, aqueles que já têm muitos anos de serviço, também já adquiriram qualquer coisa, alguns conhecimentos e mecanismos que lhes permita desempenhar o cargo, mas a designação pode ser ambígua. Ainda assim considero, em certa medida, que quando o coordenador era escolhido entre os pares e a escolha era feita como deve ser, as coisas funcionavam melhor.

15. Porque é que acha que foi designado(a) pelo(a) Director(a) para desempenhar este cargo?

R: Não sei. Uma das razões poderá ter sido a experiência, o resto não sei...

16. Onde e quando transmite aos professores do Departamento as informações do Conselho Pedagógico?

R: Eu faço um resumo de tudo e mando as informações por mail. Ainda não tenho a plataforma moodle, mas envio tudo por mail.

17. E as informações da direcção da escola, como chegam até ao Departamento?

R: Quando são informações gerais o próprio director manda-as, também, por mail, directamente. Outras, saem ordens de serviço e outras ainda se for por intermédio do coordenador é o coordenador que tem de diligenciar em as fazer chegar aos professores.

18. Como Coordenador(a), tem alguma participação na distribuição de serviço lectivo? Se sim, como? Se não, gostaria de ter e porquê?

R: Primeiro as áreas disciplinares reúnem-se e fazem a proposta ao coordenador relativamente à continuidade, direcções de turma, tudo isso, de acordo com algumas normas que são estabelecidas no pedagógico. Depois do coordenador tomar conhecimento leva-as ao director.

19. No seu Departamento coordena os procedimentos pedagógico-didáticos e outras formas de actuação entre os professores? Em caso afirmativo, como é feita essa coordenação?

R: A coordenação que é feita é mais dentro da área. Eu coordeno mais dentro da minha área disciplinar. Depois, em cada área há os coordenadores adjuntos que fazem essa coordenação abaixo, mas no final é vista pelos coordenadores de departamento que têm de dar conta quer dos critérios de classificação, quer da planificação anual e por período, que tem de ser posta, depois, ser posta na página da escola. O coordenador toma sempre conhecimento de tudo o que é feito em cada área disciplinar.

20. No Departamento, faz-se alguma supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade? Se sim, de que forma?

R: Se for para haver alguma interdisciplinaridade, sim, quando é possível e se for possível, faz-se. Por exemplo, vê-se quais os grupos em há mais familiaridade de conteúdos e faz-se o possível para haver essa articulação. Normalmente há a colaboração dos colegas de Matemática, de Biologia e Geologia também, o mesmo de Física e Química, não quer dizer que não se faça com os outros grupos, como de informática ou electrotecnia, mas já não há tanta familiaridade. A Informática também ajuda nalgumas coisas, mas onde há mais colaboração e interdisciplinaridade é entre as outras porque é onde há mais afinidade.

21. No Departamento existe alguma verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola? Se sim, de que forma é feita?

R: Quer dizer, eu acho que sim, mas... mais uma vez, quem tem a cargo essa tarefa é mais dentro da área disciplinar.

22. É realizada alguma reflexão, em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos? Se sim, de que forma? Com que frequência?

R: Sim, claro. De vez em quando, quer dizer, após cada período fazemos uma reflexãozinha sobre os resultados, também quando vêm os resultados de exame, é quando se reflecte, quer em área, quer em departamento.

23. *Em Departamento, tomam-se decisões sobre que medidas tomar para melhorar as aprendizagens dos alunos? Se sim, como?*

R: Sim, tomam. Não há-de tomar? Ainda por cima vieram agora as metas que se têm de alcançar até 2015. O que estamos a fazer é reunir as áreas, porque do Pedagógico já saiu uma proposta sobre algumas medidas, agora as áreas, em função dos objectivos traçados no pedagógico, têm de dizer o que vão fazer para tentar melhorar. As disciplinas que estão a ser mais visadas são o Português e a Matemática, mas para essas melhorarem, têm de melhorar todas porque todas estão dependentes umas das outras. Por isso as medidas têm de ser transversais e a acção a tomar, global.

24. *Promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade? Em caso afirmativo, como se operacionaliza?*

R: Sim, promovo. É assim, é mais, também, dentro da área. Nós determinamos que em área têm de reunir por anos e disciplinas que são leccionados para fazerem a planificação. Sempre foi assim, quer para a minha área, quer para todas as outras áreas.

25. *Promove a partilha de boas práticas entre os docentes? Se sim, como o faz?*

R: Eu acho que sim, na minha área disciplinar temos actividades práticas que são comuns a todos os que leccionam a disciplina e os anos. Todas essas actividades são planificadas em conjunto e diz-se como há-de ou não ser. Principalmente quando há professores novos e não estão familiarizados com equipamentos e produtos, porque varia muito de escola para escola, essa partilha é importante. Isto é mais comum a nível da Física e Química e da Biologia e Geologia. Uma partilha mais abrangente é difícil, porque cada uma tem a sua especificidade

26. *Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Por parte de quem?*

R: Sim, há, ainda que essa tarefa seja mais do subcoordenador, porque é ele quem dirige, por assim dizer, o trabalho a realizar em cada área disciplinar que lhe é mais afecta.

27. *Costuma apoiar os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?*

R: Pois, exactamente, só que nós não temos tido muitos professores novos. Mesmo quando vem alguém de fora pela primeira vez, têm sido professores já com alguma experiência e por isso temos tido um bocadinho de sorte com eles. Ainda assim quando os há, dou-lhes o apoio que me solicitarem.

28. Faz algum tipo de integração dos novos docentes do Departamento na Escola? De que forma?

R: A integração que faço deles é apresentá-los ao subcoordenador, se não for do meu grupo disciplinar e integram-se nas reuniões que há por disciplina e ano para proceder à planificação e preparação das actividades, de forma que a integração é gradual. De qualquer forma, há sempre uma festinha que a escola faz de recepção e abertura do ano lectivo, que não é bem, bem no início do ano, mas onde se apresentam todos os professores que estão na escola pela primeira vez.

29. A participação dos docentes do Departamento no Plano Anual de Actividades é acompanhada? Por quem e como?

R: É acompanhada no sentido de verificar se estão a ser realizadas ou não. Quem normalmente o verifica sou eu ou os subcoordenadores, porque cada área propõe actividades para o plano. Portanto é em área que se operacionaliza esse plano e são eles que o objectivam. Como tal, cada subcoordenador fará o acompanhamento e verificará se o plano inicialmente proposto está a ser cumprido ou não.

30. Incentiva a cooperação entre os docentes do Departamento com vista a garantir a articulação curricular? Como?

R: Sim, nós tentamos sempre incentivar, mas eu acho que há alguns aspectos que tem de ser melhorados, que têm de ser mais... que tem de haver mais cooperação e abertura de alguns professores para que isso possa acontecer.

31. Procura definir formas de cooperação entre os vários Departamento da escola? Como?

R: Por acaso este ano já houve turmas de Ciências que acompanharam professores de Português numa visita de estudo que fazem à Regaleira por causa dos conteúdos e Geologia. Por acaso foi interessante e os miúdos e professores gostaram muito porque se criou um espaço de partilha de saberes que aumentou a perspectiva que uns e outros

tenham do mesmo espaço. Estamos a tentar criar mais visitas dessas e acho muito positivo a partilha de saberes a partir destas actividades. No nosso departamento já fazemos muito isso, estamos a procurar agora fazê-lo com outras disciplinas de outros departamentos.

32. *Procede ao diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes do Departamento? Como o faz?*

R: Nós tentamos fazer todos os anos um levantamento das necessidades que os professores sentem de formação. Cada professor, em área disciplinar, preenche um documentozinho e o subcoordenador entrega-o a mim que o procuro fazer chegar à direcção que procura fomentar formação em resposta da necessidade dos professores.

33. *Enquanto coordenador, já observou aulas dos docentes? Se sim, diga em que contexto isso ocorreu.*

R: Já. Foi no contexto da avaliação de professores. Mas também já assisti a aulas dos meus colegas, ainda que não sejam aulas completas, no sentido da formação e auxílio de algumas práticas.

34. *Considera essa tarefa importante? Porquê?*

R: Sim, porque podemos nos aperceber de carências formativas dos professores a sugerir à direcção da escola que implemente acções de formação nesse âmbito.

35. *Já se disponibilizou para que as suas aulas possam ser observadas pelos seus colegas? Porquê?*

R: Eu já. Porque pensamos sempre que temos mais experiência, não é, e que podemos ensinar algumas coisas aos outros.

36. *Considera importante fazê-lo? Porquê?*

R: É claro que acho importante, porque para além do que disse antes, os outros podem ver criticamente as nossas aulas e sugerir, igualmente, propostas de melhoramento. Mesmo os mais novos com menos experiência, têm perspectivas novas e outras formas de mostrar os conteúdos e dessa partilha, ou diálogo, podemos aprender todos uns com os outros. Aprendemos até com os próprios alunos.

37. *Acha que, de acordo com o papel que tem na Escola, o Coordenador tende a ser visto pelos seus pares como um modelo de boas práticas educativas?*

R: Não posso falar pelos outros, mas acho que essa visão está dependente das pessoas e das suas intencionalidades, por isso não sei o que responder.

38. *Das competências atribuídas ao Coordenador de Departamento, e das quais já falámos anteriormente, quais aquelas que considera mais importantes? Porquê?*

R: Eu acho que uma das mais importantes é a gestão das relações humanas. É muito importante que um coordenador saiba gerir os conflitos e, melhor ainda, que os saiba evitar. Para além disso, também é importante que ele tenha um determinado perfil, deve ser alguém que não deve impor e preservar uma certa imagem que abranja o rigor científico, a aplicação de boas práticas pedagógicas... Mas o mais importante é o lado das relações com os outros, que demonstre capacidade de comunicação, que saiba ouvir, mas também dizer.

39. *Já ouviu falar de Mediação Escolar? Se sim, considera-se um mediador?*

R: Sim, já ouvi falar. Mas não me sinto particularmente um mediador. Procuro fazer qualquer coisa, mas nada em concreto.

40. *Considerando-se um mediador, em que sentido e em relação a quê ou a quem poderá exercer essa função?*

R: Veja bem, eu faço a ligação entre quem está abaixo e quem está acima. Por isso ela é feita entre os professores e a direcção, mas também a faço entre os professores entre si, numa linha horizontal.

41. *Considera que os Coordenadores de Departamento deveriam promover mais a mediação escolar? Porquê?*

R: Eu julgo que sim, que se deveria melhorar este aspecto, tendo em vista a relação que se mantém com os órgãos de gestão como com os outros colegas e também os alunos.

42. *Tem a noção da importância do seu cargo enquanto estrutura da gestão intermédia? Porque o considera importante?*

R: Penso que sim, por causa de todas essas valências que tenho referido até agora, bem como a acção que este cargo tem na determinação de medidas que podem conduzir a uma escola de mais rigor e qualidade.

43. *Acha que os professores do Departamento lhe obedecem por ser coordenador(a) ou por ser quem é?*

R: Se calhar é um bocadinho por ser coordenadora...

44. *Considera que tem alguma influência na escola? Se sim, em que órgãos, estruturas ou actores?*

R: Não, não sinto. Quer dizer, tenho de dar a minha opinião, não é, no pedagógico e no departamento, mas não sei se terei influência nos outros.

45. *As reuniões de Departamento que promove decorrem de acordo com o que preparou?*

R: De um modo geral sim, não quer dizer que de vez em quando não possa haver alterações.

46. *Qual a duração média das Reuniões de Departamento? Acha que poderiam demorar menos? Se sim, ao que se deve o prolongamento?*

R: É de duas horas. Demorar menos também não, porque as pessoas já vão para a reunião a saber o que se vai tratar e com as informações previamente dadas pelo documento que lhes envio por mail, para que depois na reunião se possa discutir os assuntos que são mesmo importantes. Para além disso, já podem trazer sugestões para a reunião acerca dos assuntos que vão ser tratados, antecipando o tempo de espera que se poderia perder, caso não tivessem esse conhecimento prévio. Mas como somos imensos, às vezes perde-se um bocadinho de tempo com conversas paralelas e lá vai passando o tempo, por isso as reuniões nunca podem demorar muito pouco tempo.

47. *Depois das Reuniões de Departamento, qual é o sentimento ou emoção que sente?*

R: A maioria das vezes sinto-me bem. Às vezes lá há alguma coisita que me deixa mais preocupada e mesmo aborrecida, mas que passa. De resto sinto-me bem e satisfeita porque a reunião correu como deveria correr.

48. *Acha que os professores, quando solicitados por si, participam activamente nos assuntos e projectos que sugere? Se não, qual poderá ser a razão?*

R: A maioria das vezes participam. Há, entretanto alguns professores que por motivos pessoais não se pronunciam evidenciando alguma acomodação e contrariedade com o que se está a fazer.

49. *Fomenta a participação e discussão de dinâmicas sobre o processo ensino-aprendizagem? Com que frequência?*

R: Nas reuniões sim, nós temos que discutir as aprendizagens. Agora com o aparecimento das metas e as preocupações com as classificações de exame nós temos de estar sempre atentos, não é, com aqueles que estão tremidos e com o que se pode fazer para lhe proporcionar sucesso educativo... Nas disciplinas que têm exames intermédios, também temos de fazer uma reflexão acerca dos resultados que os alunos apresentam nele... E hoje em dia o que notamos é que os alunos chegam aqui ao 10.º ano e parece que cada vez os alunos têm mais dificuldades em determinadas coisas e isso priva os alunos de compreenderem e avançarem na matéria. Nessa altura também reflectimos e decidimos quais devem ser as estratégias a utilizar para esses ultrapassarem essas limitações.

50. *Relativamente ao perfil do coordenador(a) de Departamento, qual é característica que considera mais importante?*

R: A competência científica e didáctica são importantes, mas a fundamental, sem a qual as outras não fariam sentido, é a capacidade de se relacionar com as pessoas, os professores, neste caso, tudo o que tenha a ver com o aspecto relacional, comunicacional...

51. *No que consiste para si a liderança?*

R: Ser líder é aquela pessoa que tem de ter algumas características de... ser líder hoje em dia é fundamental e é necessário que tenha uma visão e consiga antever uma série de coisas. Primeiro tem de se conhecer muito bem aquilo com que se lida e conhecer bem tudo. Depois de conhecer tudo, que consiga antever as acções que poderão resultar de certos acontecimentos para os poder controlar e gerir muito bem todas essas variações. Por isso ser líder é saber gerir e para isso precisa de saber ouvir para depois decidir.

52. Como se auto-avalia enquanto Coordenador(a) de Departamento?

R: Isso é complicado estarmos a avaliar o que fazemos... Eu tento fazer o que me compete e o melhor que sei, por isso considero que sou normal, procurando ser honesta e justa nas avaliações e apreciações que tenho de fazer. Agora se faço bem ou mal os outros é que o poderão dizer, eu penso que faço o que tenho de fazer.

53. Tendo em conta o modelo que vigorou até ao novo estatuto, acha que os coordenadores acompanhavam e orientavam, se necessário, a prática pedagógica dos colegas? Como?

R: Acompanhava-se sempre. Agora esse acompanhamento é mais sistematizado e contínuo, mais orientado. No outro modelo havia uma orientação que era marcada por alguma espontaneidade e não era tão frequente.

54. Pensa que os coordenadores estavam limitados na sua acção por não assistirem às aulas dos colegas? Porquê?

R: Não, porque o que regulamentava a acção dos coordenadores no outro modelo era diferente do que está agora regulamentado. De qualquer das formas hoje os coordenadores não vão assistir a todas as aulas dos colegas. Veja o meu caso em que o departamento é grande... não conseguia assistir a tudo ou então não fazia mais nada. Mas é importante para partilhar e falar com as pessoas...

55. Considera que os coordenadores eram vistos como líderes? Porquê?

R: Não sei. Depende muito das pessoas. Eu acho que nós ainda não interiorizamos bem isto. Para além disso essa apreciação depende das pessoas.

56. Tendo em conta as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente, diga se concorda, ou não, com a intervenção do Coordenador(a) de Departamento na avaliação do desempenho dos docentes. Em caso afirmativo, em que domínio(s) acha que o Coordenador(a) deve intervir? Porquê?

R: Sim concordo, ainda que a sua intervenção, no final de contas, também não seja assim tão directa, mas tem de intervir para poder dar sentido às suas competências e funções. Os domínios onde poderá intervir, na minha opinião, será no âmbito da pedagogia, o que se torna complicado porque os coordenadores têm, podemos dizer de uma forma generalista, a mesma habilitação dos outros. Mas penso que o contributo que poderia dar seria no

âmbito pedagógico, mais do que no científico, porque esse é o fundamento da actividade docente.

57. *Considera que, a partir de agora, qualquer professor pode ser um bom Coordenador(a) de Departamento? Porquê?*

R: Eu acho que não. Ao fim e ao cabo tem de se obedecer sempre ao tal perfil que falei antes e nem todos têm esse perfil. Há sempre aqueles que criam barreiras no diálogo e nas relações entre os pares e são esses que não deveriam, nunca, desempenhar este cargo. Um coordenador de departamento tem de reunir determinadas características e nem todos as terão.

58. *Parece-lhe que a capacidade de liderança passa a ser uma qualidade importante para o exercício das funções de Coordenador(a)? Porquê?*

R: Eu acho que isso é muito importante em qualquer cargo

59. *E a formação em supervisão, considera-a importante para o exercício dessa função? Porquê?*

R: Eu acho que sim, mantendo-se este sistema de avaliação.

60. *Para além desta, considera importante terem outra formação específica para poderem desempenhar o cargo? Se sim, em que domínios?*

R: Para além da capacidade de liderança e da formação em supervisão, a preparação científica é muito importante para que o coordenador se faça ouvir.

61. *Na sua opinião, quais são os principais obstáculos ao desempenho eficaz do cargo de Coordenador(a) de Departamento?*

R: Eu acho que cada vez mais há maiores desafios e alguém que esteja neste cargo tem de exercer a autoridade. Esse exercício para além de um desafio é um grande obstáculo, porque nem sempre os outros colegas reconhecem em nós a legitimidade em a exercer. Isso requer que se arranjem outras maneiras de agir, mas quando há problemas a nível social isso vai-se reflectir em todos e afecta toda a comunidade educativa, porque quem traz esses problemas para a escola são os alunos e também os professores e funcionários e nem sempre estamos alertados e sensíveis para a sua resolução ou aceitação, criando um

mau estar geral, sendo difícil de o gerir, influenciando negativamente nas acções que aqueles que detêm algum poder as querem desenvolver. O ideal seria uma sociedade em que não houvessem esses problemas, mas infelizmente... há os imponderáveis que não se conseguem controlar.

ANEXO 7
TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA 4



TRANSCRIÇÃO DA E4

1. Qual é a sua situação profissional?

R: Sou professora do quadro de escola

2. A que grupo pertence?

R: Pertenço ao grupo 300, que é Português.

3. Quantos anos tem de serviço?

R: Tenho 36 anos de serviço.

4. Há quantos anos trabalha nesta escola?

R: Trabalho nesta escola há 36 anos.

5. Já alguma vez foi Coordenador(a) de Departamento? Se sim, há quantos anos?

R: Já, mas não me recordo bem... mas coordenadora não, delegada de grupo

6. Há quantos anos exerce a função de Coordenador(a) de Departamento?

R: Não me lembro bem, mas já há alguns, porque estive no conselho directivo e depois é que nomeada para estas funções. Por isso, pelas minhas contas, há 6 anos.

7. Já exerceu outros cargos de liderança na escola ao longo da sua carreira? Se sim, quais?

R: Já. Fui vice-presidente e secretária do Conselho Directivo.

8. Que grupos disciplinares compõem o Departamento que coordena? Quantos docentes é que compõem o Departamento?

R: O Português (grupo de recrutamento 300), Inglês (330) e o Espanhol (350), porque não há Francês (320) na escola. Ao todo são 18 professores.

9. Estava à espera de ser designado(a)? Porquê?

R: Estava, porque tenho uma relação de confiança muito antiga com o director da escola.

10. Por que motivo(s) considera que foi designado(a)?

R: Por causa da confiança que tem em mim e na certeza do trabalho que posso desenvolver.

11. Gosta de desempenhar este cargo?

R: Não, não gosto muito.

11.1. Quais os aspectos mais aliciantes?

R: Não considero que neste momento haja aspectos aliciantes com a história da avaliação e com o clima que se gerou em torno desse processo, por isso acho que é um cargo muito desgastante.

11.2. E os mais desgastantes?

R: É o cansaço inerente a toda a actividade que temos de desenvolver por sermos coordenador de departamento, porque acabamos por ser um escape para as frustrações dos professores e como já sou muito antiga nesta casa, nem sempre aceitam muito bem que lhes dê algumas orientações. De modo que para mim é muito desgastante nesse aspecto.

12. Que critérios considera que se devem ter em conta para a escolha do Coordenador(a) de Departamento?

R: Deverá ser uma pessoa que seja aceite por todos, uma pessoa que conheça bem a escola e uma pessoa que tenha provas dadas como sendo um bom profissional e refiro-me tanto às competências de domínio científico como pedagógico.

13. Para além da designação, a forma consagrada pela lei, poderia haver outras formas de fazer a escolha do Coordenador(a) de Departamento? Quais?

R: Não, porque da forma como está orientada a escola, como é designado pelo director, eu acho que ele deve escolher aqueles que são da sua confiança. Poderíamos falar em votações, mas em votações pode-me calhar uma pessoa que não tem competência para o

cargo. Por isso o director tem de escolher as pessoas em quem confia e que sabe com quem consegue trabalhar.

14. Qual lhe parece ser a mais adequada? Porquê?

R: De acordo com a gestão, tal como ela é encarada presentemente, eu acho que esta é a melhor forma de fazer emergir os coordenadores de departamento.

15. Porque é que acha que foi designado(a) pelo(a) Director(a) para desempenhar este cargo?

R: Por causa da confiança e da garantia que lhe dou no desempenho deste trabalho, porque acho que reconhece em mim algum mérito a nível profissional e pedagógico.

16. Onde e quando transmite aos professores do Departamento as informações do Conselho Pedagógico?

R: Geralmente nas reuniões de departamento e se for o caso de serem muito importantes através do e-mail, inclusivamente pelo telefone se realmente for alguma coisa de muito importante.

17. E as informações da direcção da escola, como chegam até ao Departamento?

R: Ou através do pedagógico ou através do mail que o director envia para os coordenadores ou professores em geral, dependendo da natureza das informações.

18. Como Coordenador(a), tem alguma participação na distribuição de serviço lectivo? Se sim, como? Se não, gostaria de ter e porquê?

R: Tenho. Geralmente o director faz a distribuição que por sua vez é baseada num croqui que eu faço com as continuidades e como eu acho que deve ficar a distribuição lectiva.

19. No seu Departamento coordena os procedimentos pedagógico-didácticos e outras formas de actuação entre os professores? Em caso afirmativo, como é feita essa coordenação?

R: Sim, geralmente coordeno as planificações e alguns materiais pedagógicos. No início do ano faço uma divisão do departamento em grupos, nomeio geralmente uma pessoa responsável para cada ano e responderão perante mim sobre as planificações que vão

sendo feitas. Essas planificações são-me todas entregues e se houver alguma coisa a dizer, digo, o que nem sempre é muito bem aceite, mas enfim...

20. *No Departamento, faz-se alguma supervisão das planificações dos diferentes níveis e anos de escolaridade? Se sim, de que forma?*

R: Sim, é feita pelo responsável que nomeio.

21. *No Departamento existe alguma verificação da adequação das planificações às características específicas dos alunos da escola? Se sim, de que forma é feita?*

R: As planificações à partida são gerais e para todos. Depois, na sala de aula e de acordo com os alunos que se tem, é que se podem ajustar ou adequar às necessidades dos alunos.

22. *É realizada alguma reflexão, em Departamento, sobre os resultados das avaliações dos alunos? Se sim, de que forma? Com que frequência?*

R: Sim. Geralmente é-nos fornecida pela direcção da escola os resultados anuais e nós tentamos ver como é que as coisas estão no sentido a alterar o que for preciso, a manter o que está e, se possível, melhorá-lo.

23. *Em Departamento, tomam-se decisões sobre que medidas tomar para melhorar as aprendizagens dos alunos? Se sim, como?*

R: Esse é o nosso objectivo e função, só que a maioria das vezes esse processo é feito de uma forma muito empírica. Estamos atentos se existe algum caso e caso haja debruçamo-nos sobre ele para o tentar solucionar.

24. *Promove o trabalho cooperativo e o planeamento conjunto entre os docentes que leccionam a mesma disciplina e ano de escolaridade? Em caso afirmativo, como se operacionaliza?*

R: Eu tento fazê-lo e tento dizer aos meus colegas que sempre que necessário se devem reunir. Eu na qualidade de coordenadora da área, porque também coordeno a área disciplinar, tento sempre ver e perguntar se as planificações estão de acordo com os restantes professores, se as estão a cumprir e se está tudo a correr bem. Portanto essa promoção é feita e depende dos coordenadores das áreas disciplinares.

25. *Promove a partilha de boas práticas entre os docentes? Se sim, como o faz?*

R: Não, porque não há grande abertura no departamento para o poder fazer. O departamento que coordeno é constituído por professores quase da mesma idade e é muito difícil fazer com que adquiram esse hábito e que reconheçam alguns erros que todos cometemos.

26. *Há acompanhamento do trabalho que cada docente realiza com as suas turmas? Por parte de quem?*

R: Só através da informação directa do próprio docente. Eu faço perguntas, dentro da minha área e se o professor me conta fico a saber, se omite algo, não tenho como o saber. Os outros dois coordenadores de área só me transmitem as informações das ocorrências. Se não as houver não me fornecerão informação alguma.

27. *Costuma apoiar os docentes mais inexperientes ou com mais dificuldades? Como?*

R: Desde que eles me peçam ajudo-os no que puder, forneço-lhes todo o material necessário. Ajuda para preparar as aulas, já lhe digo que raramente me pedem.

28. *Faz algum tipo de integração dos novos docentes do Departamento na Escola? De que forma?*

R: Sim, tento apoiá-los desde o início mas ultimamente não temos tido novos docentes. O corpo docente deste grupo é muito estável e acontece aparecer algum professor mas em horário incompleto ou com aulas à noite que eu às vezes tenho dificuldade em encontrá-los.

29. *A participação dos docentes do Departamento no Plano Anual de Actividades é acompanhada? Por quem e como?*

R: É acompanhada por mim e pelos coordenadores adjuntos. Os professores fazem a proposta das actividades e eu e os coordenadores adjuntos é que as introduzimos no Plano Anual de Actividades. Quando são realizadas faço o possível para estar presente até para as avaliar e dar o meu parecer no sentido de contribuir para as melhorar.

30. *Incentiva a cooperação entre os docentes do Departamento com vista a garantir a articulação curricular? Como?*

R: Às vezes há uma interdisciplinaridade mas não é muito forte. Por exemplo há um projecto que é o “e-twinning” que congrega professores de Inglês e de Espanhol, nas visitas de estudo também tentamos sempre que haja alguma cooperação, mas são fundamentalmente nestes casos, fora isso não há outras formas de articulação.

31. Procura definir formas de cooperação entre os vários Departamento da escola? Como?

R: Eu continuo a dizer que o clima da escola não é propício a isso e parece que a avaliação só veio causar cisões entre as pessoas e às vezes a vontade de cooperar é só para dar nas vistas, para se salientarem mais do que trabalharem.

32. Procede ao diagnóstico das necessidades de formação científica e pedagógica dos docentes do Departamento? Como o faz?

R: Sim. Quando a direcção o pede preenche-se um inquérito onde os professores indicam carências de formação. Por isso eu não o faço deliberadamente.

33. Enquanto coordenador, já observou aulas dos docentes? Se sim, diga em que contexto isso ocorreu.

R: No outro ciclo de avaliação já observei aulas dos meus colegas. Como nesta escola se decidiu que os coordenadores só assistiam às aulas dos relatores e ninguém as pediu, eu não observei nenhuma.

34. Considera essa tarefa importante? Porquê?

R: Não, porque as aulas são perfeitas, são todas preparadinhas, são todas arranjadinhas. Depois de as aulas assistidas volta tudo ao normal, isto é, diferente daquilo que se observa.

35. Já se disponibilizou para que as suas aulas possam ser observadas pelos seus colegas? Porquê?

R: Já lhes disse que quando quisessem ir que o podiam fazer.

36. Considera importante fazê-lo? Porquê?

R: Acho que sim, até para nos aproximarmos e ver o que podemos melhorar e que é possível trabalhar mais em conjunto.

37. *Acha que, de acordo com o papel que tem na Escola, o Coordenador tende a ser visto pelos seus pares como um modelo de boas práticas educativas?*

R: No contexto em que a escola está eu acho que o coordenador é visto mais como um fiscal.

38. *Das competências atribuídas ao Coordenador de Departamento, e das quais já falámos anteriormente, quais aquelas que considera mais importantes? Porquê?*

R: Eu acho que é coordenar a área disciplinar a nível científico e a nível pedagógico, porque é importante que haja sucesso e um trabalho comum, em que as pessoas trabalhem todas da mesma forma. O que mais me aflige numa escola é que cada professor ande a fazer cada um um trabalho completamente diferente.

39. *Já ouviu falar de Mediação Escolar? Se sim, considera-se um mediador?*

R: Não, se ouvi não me lembro.

40. *Considerando-se um mediador, em que sentido e em relação a quê ou a quem poderá exercer essa função?*

R: (Não respondeu)

41. *Considera que os Coordenadores de Departamento deveriam promover mais a mediação escolar? Porquê?*

R: De qualquer forma acho que os assuntos e problemas deveriam passar mais pelos coordenadores e não serem apresentados individualmente a cada um.

42. *Tem a noção da importância do seu cargo enquanto estrutura da gestão intermédia? Porque o considera importante?*

R: Sim, mais ou menos. Eu acho que esta escola tem um grande defeito, que se deve ao facto de se ultrapassar muitas vezes o coordenador e se tratarem dos assuntos ou problemas, pessoalmente.

43. *Acha que os professores do Departamento lhe obedecem por ser coordenador(a) ou por ser quem é?*

R: É mais porque sou coordenadora de departamento. Eu tenho um mau feitio e tenho a impressão que causei muitas animosidades entre os colegas ao ponto de não me apreciarem muito por aquilo que sou.

44. *Considera que tem alguma influência na escola? Se sim, em que órgãos, estruturas ou actores?*

R: Acho que sim. Julgo que tenho influência a nível do departamento e terei a minha influência ao nível da direcção, porque passei lá muito tempo a trabalhar com o actual director e sei que ele me ouve e valoriza os meus pareceres. No Conselho pedagógico procuro dizer sempre o que penso, sou directa e frontal e por isso as pessoas respeitam-me

45. *As reuniões de Departamento que promove decorrem de acordo com o que preparou?*

R: Por vezes. Às vezes há imprevistos. Contudo o normal é decorrerem conforme o que está planeado.

46. *Qual a duração média das Reuniões de Departamento? Acha que poderiam demorar menos? Se sim, ao que se deve o prolongamento?*

R: Duas horas, duas horas e meia. Poderiam demorar menos não se desse o caso de no departamento serem tantas mulheres e falarem muito.

47. *Depois das Reuniões de Departamento, qual é o sentimento ou emoção que sente?*

R: É engraçado que não lhe consigo dizer o que é normal, porque tantas são as vezes que saio satisfeita como as vezes que saio furiosa. Pronto, ainda assim, vou estando mais ou menos satisfeita.

48. *Acha que os professores, quando solicitados por si, participam activamente nos assuntos e projectos que sugere? Se não, qual poderá ser a razão?*

R: Sim a maior parte participa. Os que não participam deve-se a “guerras” antigas e porque têm feitios especiais. Há quem julgue que os projectos bons só são aqueles construídos ou propostos por elas.

49. *Fomenta a participação e discussão de dinâmicas sobre o processo ensino-aprendizagem? Com que frequência?*

R: Não fomento, elas surgem naturalmente durante as reuniões e quando elas surgem nós procuramos avaliá-las.

50. *Relativamente ao perfil do coordenador(a) de Departamento, qual é característica que considera mais importante?*

R: Eu acho que os conhecimentos científicos e pedagógicos são fundamentais, bem como a disponibilidade para exercer o cargo. Outra característica é a experiência profissional e a capacidade de se relacionar com os outros.

51. *No que consiste para si a liderança?*

R: É conseguir levar as pessoas a cumprir com os objectivos que se propõem sem levantar grandes atritos. É alguém que consegue ser aceite de uma forma cordata.

52. *Como se auto-avalia enquanto Coordenador(a) de Departamento?*

R: Sou suficiente... eu poderia fazer muito mais coisas.

53. *Tendo em conta o modelo que vigorou até ao novo estatuto, acha que os coordenadores acompanhavam e orientavam, se necessário, a prática pedagógica dos colegas? Como?*

R: Se fosse necessário orientavam... só que não havia tanta insistência e prevalência como a que há agora.

54. *Pensa que os coordenadores estavam limitados na sua acção por não assistirem às aulas dos colegas? Porquê?*

R: Talvez, embora lhe continue a dizer que as aulas assistidas não são aulas normais, são aulas forçadas. De qualquer forma os coordenadores acabam sempre por saber o que se passa nas aulas, tanto antes como agora. A diferença é que agora há uma intervenção mais forte do coordenador e, provavelmente poderá ter acesso a essas informações mais cedo ou depressa.

55. *Considera que os coordenadores eram vistos como líderes? Porquê?*

R: Não, na altura os coordenadores eram mais alguém que coordenavam, não se assumia como um líder.

56. Tendo em conta as funções atribuídas pelo novo Estatuto da Carreira Docente, diga se concorda, ou não, com a intervenção do Coordenador(a) de Departamento na avaliação do desempenho dos docentes. Em caso afirmativo, em que domínio(s) acha que o Coordenador(a) deve intervir? Porquê?

R: Eu concordo, porque é o que está mais próximo dos docentes e deve... participar e orientá-los mais nos aspectos científicos e pedagógicos. Isso é importante, porque se começou a ver a melhoria dos resultados e da prática pedagógica. Nota-se que mesmo com a relatividade da importância das aulas assistidas, há mais preocupação dos docentes em preparar as aulas e prepará-las com o cuidado que elas merecem. É neste âmbito que o coordenador tem mais capacidade de intervir.

57. Considera que, a partir de agora, qualquer professor pode ser um bom Coordenador(a) de Departamento? Porquê?

R: Não. Há pessoas que não têm mesmo nenhum perfil para isso. Há pessoas que são naturalmente geradoras de conflito e uma pessoa dessas por mais capacidades científicas e pedagógicas que tenha não poderá liderar um departamento. Um coordenador tem de saber gerir os conflitos.

58. Parece-lhe que a capacidade de liderança passa a ser uma qualidade importante para o exercício das funções de Coordenador(a)? Porquê?

R: Sim, é importante. Se não houver uma capacidade de liderança, olhe, é quando as reuniões de departamento demoram muito tempo.

59. E a formação em supervisão, considera-a importante para o exercício dessa função? Porquê?

R: Acho muito importante. Para além de dar mais habilitação, estabelece-se uma diferenciação e as pessoas conseguem reconhecer melhor a legitimidade de se assistir às aulas e até de dar sugestões de melhoria. As pessoas seriam mais aceites e reconhecidas.

60. Para além desta, considera importante terem outra formação específica para poderem desempenhar o cargo? Se sim, em que domínios?

R: Eu julgo que é importante a formação científica e pedagógica e que as pessoas, se forem minimamente interessadas, se vão actualizando. Estão sempre a surgir novos desafios às escolas e o coordenador deverá ser aquele que tem de se informar e completar a informação para poder estar “à frente” dos colegas.

61. Na sua opinião, quais são os principais obstáculos ao desempenho eficaz do cargo de Coordenador(a) de Departamento?

R: Muitas vezes são os elementos que fazem parte do departamento. Sobretudo aqueles elementos que não aceitam de forma nenhuma que haja alguém os corrija. São esses que fazem saltar a tampa e que boicotam o nosso trabalho.